

Pour des pratiques pédagogiques revitalisées

Sous la direction de
Luce Brossard

ÉDITIONS
MULTIMONDES

Pour des pratiques pédagogiques revitalisées

Pour des pratiques pédagogiques revitalisées

Sous la direction de
Luce Brossard



Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre:

Pour des pratiques pédagogiques revitalisées

(Collection Vie pédagogique)
Comprend des réf. bibliogr. et un index.

ISBN 2-921146-88-6

1. Enseignement – Innovations. 2. Enseignement – Méthodes expérimentales. 3. Apprentissage, Psychologie de l'. 4. Pédagogie. 5. Projet éducatif. 6. Relations maîtres-élèves. I. Brossard, Luce.

LB1027.P68 1999 371.102 C99-941501-8

Collaboration de:
Arthur Marsolais, membre du Comité de rédaction de la revue *Vie pédagogique* et agent de recherche au Conseil supérieur de l'éducation

Correction des épreuves: Raymond Deland

Design de la couverture: Gérard Beaudry

ISBN 2-921146-88-6
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 1999
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada, 1999

ÉDITIONS MULTIMONDES
930, rue Pouliot
Sainte-Foy (Québec)
G1V 3N9 CANADA
Téléphone: (418) 651-3885
Téléphone sans frais: 1 800 840-3029
Télécopie: (418) 651-6822
Télécopie sans frais: 1 888 303-5931
Courriel: multimondes@multim.com
Internet: http://www.multim.com

DISTRIBUTION EN LIBRAIRIE AU CANADA
Diffusion Dimedia
539, boulevard Lebeau
Saint-Laurent (Québec) H4N 1S2
Téléphone: (514) 336-3941
Télécopie: (514) 331-3916
Courriel: general@dimedia.qc.ca

DISTRIBUTION EN FRANCE
D.E.Q.

Les Éditions MultiMondes reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour leurs activités d'édition. Elles remercient également la Société de développement des entreprises culturelles du Québec (SODEC) pour son aide à l'édition et à la promotion.

PRÉSENTATION

La collection *Vie pédagogique*, que ce volume inaugure, se situe dans une perspective analogue à celle de la revue *Vie pédagogique*: faire connaître la pratique professionnelle qui se vit dans les classes et les écoles, mettre en valeur des réalisations remarquables, fournir des pistes d'analyse des réussites et des difficultés rencontrées et, de façon générale, faire converger les apports de la recherche avec les efforts de renouvellement de l'éducation. En reprenant des articles parus dans la revue *Vie pédagogique* au fil des numéros sous forme d'ensembles thématiques, la présente collection entend fournir des outils commodes et inspirateurs. Elle s'adresse aussi bien à ceux et celles qui se familiarisent progressivement avec l'éducation et la pédagogie pour entrer dans la profession enseignante qu'à ceux et celles qui sont dans le vif de l'action, qui s'intéressent aux pratiques des autres et qui désirent approfondir leur réflexion sur les acquis et sur le possible.

Ce premier volume se concentre sur le changement pédagogique. Il en examine à la fois le pourquoi et le comment. On trouvera ici, dans un enchaînement qui multiplie les aller-retour entre analyses plus générales et expériences institutionnelles, des pistes de revitalisation de la pratique, des témoignages et des analyses de démarches de changement, des outils appliqués, des esquisses de stratégies de changement. Il ne s'agit pas de subir le changement: il s'agit plutôt ici de se l'approprier, de le maîtriser et de le conduire de façon délibérée. Bref, de le penser et de le comprendre pour le réussir.

Luce Brossard

Directrice
Revue *Vie pédagogique*

TABLE DES MATIÈRES

1. METTRE À JOUR SES SAVOIRS SUR L'APPRENTISSAGE

PAR LUCE BROSSARD

Depuis une vingtaine d'années, nos connaissances sur la façon dont le cerveau fonctionne et, par conséquent, sur la façon dont une personne apprend ont beaucoup évolué. Nous en savons en effet plus qu'avant sur ce qui se passe dans la petite boîte noire. Ce sont les progrès d0ans le domaine des sciences cognitives qui nous ont permis d'avancer sur le terrain de l'apprentissage.

Les enseignantes et les enseignants étant par définition des experts du faire apprendre et, cela va de soi, de la façon dont un enfant apprend sont certainement touchés par les découvertes faites dans ce domaine. Comment pourraient-ils ignorer en effet des connaissances qui ont un rapport direct avec leur pratique quotidienne ? Comme les spécialistes des autres domaines de l'activité humaine, les enseignants et les enseignantes doivent mettre leurs connaissances à jour et tenir compte de ce qu'on découvre de nouveau dans leur champ d'action. De la même manière qu'il est impossible d'imaginer un médecin qui refuserait de prendre en considération les découvertes de la biologie pour soigner les malades, il est impensable que les enseignants et les enseignantes ne cherchent pas à intégrer à leur pratique les découvertes des sciences cognitives pour faire apprendre les élèves.

Quelles sont-elles ces découvertes ? Que sait-on maintenant sur l'apprentissage qui fait qu'on ne peut plus enseigner comme avant ? Nous avons tenté dans le présent texte de rassembler un certain nombre d'affirmations sur ce qu'on sait à propos de l'apprentissage et de rattacher à ces affirmations des approches pédagogiques, des programmes ou des méthodes qui s'appuient sur l'une d'elles ou

plusieurs d'entre elles. Dans certains cas, nous avons nommé les personnes qui ont conçu ces approches ou d'autres qui donnent des sessions de formation dans le milieu scolaire. Pour ceux et celles qui s'intéressent à l'innovation pédagogique depuis bon nombre d'années, la plupart de ces affirmations ne paraîtront pas très nouvelles puisque, déjà en 1976 et 1977, Claude Paquette et André Paré établissaient des principes d'apprentissage semblables pour une pédagogie ouverte et interactive.

Il faut considérer le présent texte comme un ensemble de points de repère pour s'y retrouver dans tout ce qu'on entend dans les colloques, les conférences ou autres sessions d'information et pour choisir à bon escient les activités de perfectionnement qu'on désire organiser dans son milieu ou auxquelles on souhaite participer. Chaque point n'est pas longuement commenté, nous avons préféré joindre, pour ceux et celles qui voudraient pousser plus loin leur réflexion, une bibliographie constituée d'ouvrages importants et d'articles parus dans *Vie pédagogique.*

Avant d'aborder les neuf points retenus, qui se rapportent aux aspects cognitif et social de l'apprentissage, il faut rappeler l'importance de l'aspect affectif et insister sur le fait que la qualité de la relation entre le maître et l'élève reste l'élément primordial de la réussite des apprentissages, comme le mettent en lumière les recherches sur le sujet.

1. On apprend avec les autres

L'élève construit son identité et ses connaissances dans l'interaction et au contact des autres. *«Mon je est la somme des tu entendus»*, affirme Albert Jacquard. C'est l'interaction avec autrui qui permet d'arriver à une signification commune, dit Britt-Mari Barth. C'est pourquoi il ne faut pas hésiter à organiser en classe des activités de travail en groupe, de partage des compétences, de collaboration et de coopération. Pour arriver à le faire, il faut maîtriser quelques habiletés de gestion de classe et acquérir une certaine tolérance au bruit et au va-et-vient des élèves. On devra, à l'école, devenir plus ouverts sur ce plan et plus sensibles au fait que les élèves sont des êtres vivants et que la vie se manifeste dans l'action.

Diverses approches pédagogiques s'appuient sur la certitude qu'on apprend avec les autres, *l'apprentissage coopératif* étant la plus connue. On peut ajouter *l'enseignement réciproque de la lecture* dont parle Jocelyne Giasson et toutes les formes de *parrainage* et d'*entraide* qui misent sur les compétences des élèves ainsi que de *gestion participative* qu'on trouve dans de nombreuses classes.

2. Tout le monde n'apprend pas de la même façon ni au même rythme

Les personnes reçoivent et traitent l'information de multiples façons. Cela est vrai aussi bien pour la personne qui enseigne que pour celle qui apprend. Si la première reste enfermée dans son mode dominant sans tenir compte des différentes façons d'apprendre des élèves, il y aura sûrement des rencontres ratées.

On a beaucoup parlé de la spécialisation des hémisphères du cerveau, le gauche étant analytique et le droit, intuitif, des styles d'apprentissage propres aux visuels et aux auditifs, des préférences pour les représentations verbales ou non verbales, des modes simultané et séquentiel de traitement de l'information, de la théorie des intelligences multiples de Gardner, de la structure de l'intellect de Guilford. Il faudra donc renoncer à enseigner pour un élève moyen, toujours absent bien sûr, et qui a comme principale caractéristique d'apprendre comme le professeur qu'il a en face de lui.

Tenir compte des façons d'apprendre, peu importe qu'on les organise comme on le fait dans la *gestion mentale,* ou *les modèles fondés sur les styles d'apprentissage* mis au point par un groupe de recherche de Victoriaville (Luc Lacroix et Jean-Luc Bédard) ou encore le modèle des *préférences cérébrales de* Ned Hermann (utilisé par Lionel Arsenault dans son programme visant à amener les personnes à utiliser tous les aspects de leur cerveau), l'important, c'est d'être sensibles aux différences, de découvrir quelles sont ses propres préférences et d'apprendre à présenter les contenus d'apprentissage de nombreuses façons. Chaque élève y trouvera alors son compte. Lorsqu'on cherche à connaître la façon naturelle d'apprendre des élèves, on n'a pas pour objectif de les y enfermer ou de les manipuler,

mais plutôt de les aider à comprendre et de les amener à élargir leur répertoire de stratégies d'apprentissage.

Quant au rythme d'apprentissage, c'est une variable connue. Jusqu'ici, on a surtout essayé de jouer sur elle en accordant plus de temps aux élèves pour effectuer leurs apprentissages. C'est sur elle que jouent également les programmes d'enseignement individualisé, qui comportent des effets pervers cependant lorsqu'ils sont employés seuls, puisqu'ils ont tendance à isoler la personne plutôt qu'à favoriser l'interaction, à la conditionner plus qu'à la rendre autonome, à l'enfermer dans un cheminement tout tracé au lieu d'encourager la découverte, de stimuler la curiosité et de permettre l'exploration. Jouer sur le temps ne règle pas toujours les difficultés des élèves. De plus, bon nombre d'habiletés ne s'acquièrent pas par un travail individuel, de type papier-crayon, balisé étape par étape. Il faudrait plutôt favoriser ce que Philippe Perrenoud appelle l'*individualisation des parcours de formation* afin d'assigner aux élèves des tâches différentes selon leurs besoins, tâches qui ne sont pas nécessairement individuelles, ni toujours de type papier-crayon.

3. L'apprentissage requiert une activité de la part de la personne qui apprend

Apprendre, ce n'est pas être imprégné par la connaissance qui se déverse en soi comme pourrait le laisser croire la passivité de certains élèves en classe, mais plutôt construire des connaissances et des concepts, établir des liens entre les nouvelles connaissances et celles qu'on a déjà, modifier ses représentations, voir à quoi pourraient servir les nouvelles connaissances, etc. Bref, c'est être actif intellectuellement et même physiquement pour manipuler, comparer, rassembler, dessiner, écrire, chercher, analyser, discuter, s'interroger, réfléchir. Il s'ensuit qu'il faut solliciter constamment la participation de l'élève à la construction des savoirs, l'inciter à prendre la parole plus qu'à écouter, à poser des questions plus qu'à recevoir de l'information, à explorer des réponses possibles plus qu'à chercher la bonne réponse, à construire des cheminements plus qu'à appliquer des formules. L'idéal serait d'en arriver à ce que les élèves

s'activent plus que les enseignants et les enseignantes en classe et qu'à la fin de la journée, ils soient les plus essoufflés.

L'apport du courant de *l'école active* est à prendre en considération ici, de même que celui de la pédagogie Freinet et de la pédagogie ouverte et interactive (Claude Paquette). On peut ajouter à cela les *méthodes de construction des concepts* qui ont été conçues aux États-Unis (Jérôme Bruner, Hilda Taba, David Ausubel) et popularisées par Rachel Desrosiers-Sabbath au Québec *(Comment enseigner les concepts)* et, en France, par Britt-Mari Barth *(L'apprentissage de l'abstraction* et *Le savoir en construction).* Dans ces méthodes, on propose essentiellement de fournir aux élèves beaucoup d'exemples et de contre-exemples du concept à construire pour les amener par médiation à en dégager les caractéristiques ou les attributs et à être capables d'utiliser ce concept lorsqu'ils en ont besoin.

Pour permettre aux élèves d'apprendre à penser et à développer leur jugement moral, le *programme de philosophie pour enfants* de Matthew Lipman est une ressource non négligeable. À partir de dilemmes moraux, les jeunes sont amenés, au sein d'une communauté de recherche, à examiner un ensemble de variables, à distinguer les faits des opinions, à ne pas prendre l'effet pour la cause, etc.

4. Une personne apprend à partir de ses représentations

Lorsqu'on pose une question à un élève, il se fait une représentation de la question et y répond en fonction de cette représentation. À ce sujet, Britt-Mari Barth cite une phrase très éloquente de Wiener: *«Je ne sais jamais ce que j'ai dit avant d'entendre la réponse de l'autre…»* De plus, les élèves ont déjà des conceptions personnelles pour expliquer un certain nombre de phénomènes. Si on ne tient pas compte de cela et si on n'essaie pas de savoir comment les élèves se représentent les choses et quelles sont leurs conceptions spontanées des phénomènes qu'on veut leur expliquer, on risque de parler pour rien et d'être bien surpris du peu de résultats obtenus. En sciences, notamment, le travail à partir des *conceptions spontanées des élèves* comme l'ont préconisé André Giordan et Gérard de Vecchi pour causer un *conflit cognitif*, mettre en place un processus d'expérimentation et arriver à la construction des concepts scientifiques semble

incontournable. Les travaux de Jean-Pierre Astolfi et de Michel Develay en *didactique des sciences*, plus particulièrement sur les *nœuds de difficulté* des disciplines, ainsi que ceux de Marie Larochelle et Jacques Desautels vont dans le même sens. *L'enseignement par médiation* de Gilles Noiseux, Mario Richard et Steve Bissonnette est une approche très intéressante qui tient compte des représentations des élèves, mais elle va beaucoup plus loin en intégrant d'autres éléments connus à propos de l'apprentissage.

5. Un bon apprenant maîtrise sa démarche d'apprentissage

Beaucoup d'élèves n'apprennent pas parce qu'ils ne savent pas comment s'y prendre. Tous les enfants n'ont pas bénéficié de la démarche naturelle de médiation que font les parents sensibles à cette question. Les «Comment tu t'y es pris pour faire cela?», «Qu'est-ce que tu as retenu de cela?» ou «Est-ce que tu pourrais faire cela autrement?» qui amènent peu à peu les enfants à porter un regard critique sur leurs façons de procéder et à acquérir des stratégies utiles à l'apprentissage ont manqué à la plupart des élèves en difficulté d'apprentissage. C'est pourquoi les méthodes ou les approches pédagogiques qui ont pour effet de les aider à mener leur démarche d'apprentissage eux-mêmes, c'est-à-dire à savoir comment s'y prendre pour accomplir telle ou telle tâche, pour résoudre tel ou tel problème, pour s'assurer qu'ils ont compris la tâche à effectuer peuvent être mises à contribution: *enseignement explicite des stratégies, enseignement stratégique, conseil méthodologique, entretien d'explicitation, actualisation du potentiel intellectuel (API), programme d'activation des stratégies cognitives* (PASC), *enrichissement instrumental* (EI) et *méthodologie du travail intellectuel.* Cependant, l'efficacité de ces méthodes sera d'autant plus grande qu'elles seront intégrées aux contenus à apprendre. C'est en apprenant quelque chose qu'on apprend à apprendre et ce qu'on apprend n'est pas sans influer sur la façon dont on l'apprend. Il est vrai aussi que, comme le dit Britt-Mari Barth, *«la façon d'appendre est aussi importante que ce qu'on apprend».* En montrant aux élèves à mieux utiliser leur potentiel et en enrichissant leur répertoire de stratégies, on contribue à leur donner confiance dans leur capacité d'apprendre.

6. Une connaissance ou une habileté apprises sont utilisables dans tous les contextes

Un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être sont intégrés quand ils sont utilisables en tout temps et en toutes circonstances. Une connaissance qui ne servirait qu'à répondre à un examen, et encore à un examen portant sur la matière dans laquelle elle a été étudiée, ne peut pas être considérée comme acquise. Pour que les jeunes soient capables d'utiliser leurs connaissances et leurs habiletés dans des contextes autres que ceux dans lesquels ils les ont apprises, il faut d'abord qu'ils prennent conscience de ce qu'ils savent et des usages possibles de ce savoir. Pour y parvenir, *les activités de métacognition,* c'est-à-dire de réflexion sur le savoir acquis et la façon dont on l'a acquis, sont nécessaires. Sont aussi nécessaires des *connaissances sur les contextes multiples* dans lesquels ce savoir peut servir. Ces contextes peuvent être liés à l'apprentissage d'autres matières, à l'accomplissement de certaines activités, intellectuelles ou autres, ou à l'exercice de certaines fonctions de citoyens ou de travailleurs. Ce sont les connaissances conditionnelles, généralement oubliées dans l'apprentissage. Le transfert des apprentissages n'est pas une chose à laquelle il faut penser après coup, si on a du temps. Il faut le préparer en imaginant des contextes d'apprentissage appropriés. De plus, y penser au moment où on entreprend l'apprentissage ne peut que susciter un engagement plus grand de l'élève, puisqu'il verra à quoi cette connaissance peut servir en même temps qu'il apprend à s'en servir. Un apprentissage plus intégré des différents savoirs ainsi que des contextes d'utilisation diversifiés, à l'école et à l'extérieur de l'école, dans des *projets interdisciplinaires,* dans la *résolution de problèmes complexes* sont de nature à favoriser le transfert des apprentissages. Au *modèle stratégique de transfert des connaissances* de Jacques Tardif, on peut ajouter *le modèle de construction des savoirs* de Britt-Mari Barth, ainsi que le *modèle interprétatif du transfert des connaissances adapté aux adultes* de Louis Toupin.

7. On apprend mieux lorsqu'on est dans un environnement stimulant

On connaît la différence qui existe entre les enfants de cinq ans qui ont vécu dans un milieu stimulant et ceux qui viennent d'un milieu moins stimulant. On s'acharne à l'école à compenser les carences des seconds. Les élèves ont besoin d'un *environnement riche et stimulant sur tous les plans:* ressources matérielles, situations d'apprentissage et ressources humaines. Les classes vides, aux murs nus, sans évocation du savoir, sans images et sans objets, ne conviennent pas. Toutes les *ressources du monde moderne* doivent être mises à contribution: matériel informatique, télématique, activités culturelles, rencontres avec des personnes compétentes, explorations de toutes sortes, etc.

Les *défis* proposés doivent être à la mesure des élèves, c'est-à-dire *assez élevés* pour susciter leur intérêt et manifester la confiance qu'on a en eux, tout en restant atteignables avec de l'aide et du soutien. Il faut partir des connaissances acquises pour les élargir et pour mettre en place des situations qui vont permettre aux élèves d'aller plus loin. Les objectifs à atteindre devraient se situer dans ce que Vygotsky appelle la zone proximale de développement, c'est-à-dire juste un peu plus loin que ce qu'ils peuvent faire seuls.

Les *contextes d'apprentissage* devraient être *emballants.* Pour qu'il en soit ainsi, toutes les approches qui participent d'une *pédagogie de projet* sont à exploiter: projets technologiques, projets environnementaux, projets d'intégration selon Colette Bouchard et Pierre Angers, projets Jeunes entreprises, etc. Tous les projets individuels et collectifs qui amènent les élèves à donner du sens aux connaissances, à explorer divers champs du savoir, à maîtriser différentes habiletés, à intégrer ce qu'ils apprennent, à faire preuve de créativité et à jouer un rôle actif dans leur milieu doivent être encouragés. Évidemment, dans la pédagogie de projet, le risque de sauter les étapes d'apprentissage pour ne s'intéresser qu'au produit est toujours possible. Comme le fait remarquer Philippe Meirieu, *«les élèves veulent savoir mais ils ne veulent pas nécessairement apprendre».* C'est le rôle des pédagogues de s'assurer que tous les élèves auront à accomplir des tâches qui leur permettront de faire des apprentissages.

Les *situations d'apprentissage par problèmes* peuvent également être stimulantes, particulièrement s'il s'agit de problèmes qui touchent les jeunes.

L'environnement est également stimulant à cause *des personnes* qui en font partie. Ces personnes sont surtout les enseignants et les enseignantes. Leur *compétence pédagogique* et *leur goût du savoir* sont essentiels pour susciter le goût d'apprendre chez les élèves.

8. On apprend lorsque les apprentissages proposés ont du sens et qu'on leur accorde de la valeur

Les travaux récents sur la motivation montrent que la valeur accordée à la tâche constitue une des variables de la motivation. On ne peut pas tenir pour acquis que la valeur des tâches proposées à l'école est évidente pour les élèves. D'ailleurs, la valeur des tâches scolaires est-elle si claire pour les adultes eux-mêmes ? Il n'est donc pas superflu de s'interroger sur les tâches qu'on propose et de prendre le temps de discuter de leur utilité avec les élèves.

Nombreux sont les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage non pas parce qu'il y a trop de savoirs mais plutôt parce qu'il n'y a pas assez de sens. Ils ne voient pas la pertinence de ce qu'on leur propose d'apprendre. Or, ce qui permet à un élève de donner du sens à ses apprentissages, c'est la vue d'ensemble du paysage. Un peu comme lorsqu'on fait un casse-tête. C'est l'image d'ensemble qui donne du sens à tous les petits morceaux et qui nous guide dans l'exécution. Concrètement, cela veut dire que, au lieu de coller le nez des élèves sur le petit morceau à apprendre maintenant, il faut leur permettre de prendre du recul pour voir dans quel ensemble se situe ce morceau, quel lien il a avec les autres, en quoi il est une contribution à la construction de l'édifice, etc. Au lieu de rétrécir le chemin offert aux élèves, il faut l'élargir. Au lieu de limiter les champs d'apprentissage, il faut en ouvrir un bon nombre à l'exploration, aborder des questions complexes plutôt que d'essayer de faire simple. Il faut voir grand plutôt que petit.

Lorsqu'on regarde cette proposition de voir grand plutôt que petit *sous l'angle des champs du savoir*, on ne peut pas se dispenser d'expliquer à quoi sert telle discipline, quelle est sa façon propre

d'étudier le monde, comment elle s'est développée, quels liens il y a entre elle et les autres disciplines, quel est son apport à la construction de l'intelligence de l'élève et à sa compréhension du monde.

Il faut toujours, bien sûr, partir de la réalité vécue de l'élève et des sujets qui l'intéressent, non pour l'y confiner, mais bien pour le mobiliser et élargir ses champs d'intérêt.

Si on aborde cette affirmation sous l'*angle des situations d'apprentissage*, on se rend compte qu'il faudra aussi présenter des contextes et des projets suffisamment mobilisateurs pour susciter l'engagement de l'élève.

Actuellement au Québec, beaucoup de personnes s'intéressent à la motivation des élèves. Rolland Viau a publié un livre sur le sujet intitulé *La motivation en contexte scolaire*. Lyne Martin, Jean Archambault et Roch Chouinard proposent des ateliers sur la motivation.

9. On apprend en créant

Il nous a semblé important d'isoler l'élément créativité qui aurait pu être traité sous l'angle de l'environnement stimulant ou sous l'angle des manières d'apprendre parce que la créativité et la pensée divergente sont assez peu sollicitées à l'école. Pourtant, les situations d'apprentissage qui font appel à la créativité peuvent mener à l'intégration des savoirs. On ne s'engage pas dans une voie nouvelle en faisant fi de toutes les connaissances acquises et de toutes les habiletés maîtrisées. Au contraire, plus le bagage d'une personne est riche et plus les savoirs sont interreliés, plus elle est capable d'imaginer des usages nouveaux, des formes d'expression originales, des connexions inusitées.

La pédagogie de la bonne réponse ne favorise ni le développement de la créativité ni les élèves créatifs, qui font preuve de beaucoup d'imagination et qui ont toujours une nouvelle façon d'examiner les choses ou de les exprimer. Ces élèves sont plutôt dérangeants pour les enseignants et les enseignantes parce qu'ils les obligent à sortir du parcours planifié. Pourtant, on sait que c'est leur créativité qui va permettre à de nombreux jeunes de trouver leur place dans une société qui a bien besoin d'idées nouvelles.

Le développement de la créativité peut être stimulé par des activités variées, proposées la plupart du temps aux élèves qui vont plus vite que les autres, alors qu'elles pourraient retenir à l'école bon nombre d'élèves en difficulté. *Proposer des activités qui favorisent le développement de la créativité* en s'appuyant sur les travaux de De Bono, de Torrance, de Guilford, de Gardner ou de Rachel Desrosiers-Sabbath pourrait aider les élèves. *Miser sur les activités artistiques*, comme on le fait à certains endroits, *laisser aux élèves la possibilité* d'explorer de multiples domaines pour trouver leurs forces et *présenter des situations à problèmes inusitées* qui forcent l'imagination sont aussi des façons de stimuler à apprendre en créant.

Savoir choisir ce qui convient aux besoins des élèves

Toutes les méthodes et les approches pédagogiques mentionnées ici ont leur valeur propre. Certaines misent sur un des éléments mentionnés, d'autres en intègrent plusieurs. Aucune ne doit cependant être considérée comme une religion. Ce qui compte, ce n'est pas telle ou telle approche préconisée par un auteur, mais la nécessité de tenir compte d'une façon ou d'une autre de ce qu'on sait sur l'apprentissage, de se construire un référentiel pédagogique et d'agir avec cohérence. Il n'est donc pas question pour nous de pousser les enseignants et les enseignantes à s'engager dans une approche, à utiliser telle ou telle méthode et à n'en point déroger. Ce sont des savoirs pédagogiques à la portée des enseignants et des enseignantes pour les aider à faire apprendre les élèves. Jumelés au savoir dans les disciplines, ces savoirs font partie du coffre à outils des pédagogues. Cependant, comme le rappelle Philippe Meirieu, *«en matière pédagogique, la réussite n'est pas, n'est jamais, dans la perfection d'un dispositif, qu'il soit technologique ou psychosociologique».* La réussite est plutôt dans un ajustement constant de l'action du pédagogue, ajustement nécessité par la résistance de l'élève au projet du maître de lui faire apprendre telle ou telle chose, ajustement qui exige du maître non pas de renoncer à son projet mais de jeter un regard sur sa pratique et de faire appel à ses savoirs pédagogiques afin de trouver une autre façon de rétablir le lien avec l'élève qui s'échappe.

Cela est plus facile à dire qu'à faire, diront certains. Nous en convenons. Ce n'est pas pour rien que Philippe Meirieu, qui reconnaît qu'il y a une marge énorme entre le dire et le faire, convie les pédagogues au *«courage des commencements»*. Il faut en effet avoir le courage de commencer à transformer sa pratique pédagogique pour mettre en application ce qu'on sait sur l'apprentissage. Cela profitera particulièrement aux élèves qui ont présentement des difficultés. Ceux-ci doivent pouvoir compter sur la compétence constamment mise à jour des pédagogues de la même manière que les gens qui consultent le médecin s'attendent à ce qu'il soit à jour dans son domaine. La pédagogie, comme tous les autres champs de l'activité humaine, est un domaine qui évolue sur le plan de la connaissance, mais elle ne peut pas progresser sur le plan de la pratique sans l'engagement et la détermination des pédagogues.

LUCE BROSSARD *a d'abord été enseignante d'histoire au secondaire. Elle a participé au vaste projet d'éducation permanente Multi-Media comme directrice de la* Gazette de Multi-Media*. Elle dirige la revue* Vie pédagogique *depuis sa création en 1979.*

Bibliographie

ABRAMI, Philippe C. et autres. *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1996.

ANGERS, Pierre et Colette BOUCHARD. *L'activité éducative. Une théorie – une pratique*, Montréal, Bellarmin, 7 volumes parus de 1984 à 1993.

ASTOLFI, Jean-Pierre. *L'école pour apprendre*, Paris, ESF éditeur, (collection «Pédagogies»), 1993.

BARTH, Britt-Mari. *L'apprentissage de l'abstraction : méthode pour une meilleure réussite de l'école*, Paris, Retz, 1987.

BARTH, Britt-Mari. *Le savoir en construction*, Paris, Retz, 1993.

BERBAUM, Jean. *Développer la capacité d'apprendre*, Paris, ESF éditeur, 1991.

BOYER, Christian. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Boucherville, Publications Graphicor, (collection «Savoir-faire pédagogique»), 1993.

CARON, Jacqueline. *Quand revient septembre... Guide sur la gestion de classe participative*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

CLARKE, Judy, Ron WISEMAN et Suzan EDDIE. *Apprenons ensemble*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1992.

DANIEL, Marie-France. *La philosophie et les enfants*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992.

DE BONO, Ed. *Cort Thinking*, Toronto, Pergamon Press, 1973.

DESROSIERS-SABBATH, Rachel. *Comment enseigner les concepts*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1984.

DESROSIERS-SABBATH, Rachel. *L'enseignement et l'hémisphère cérébral droit*. Sillery, Presses de l'Université du Québec, 1993.

DEVELAY, Michel. *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF éditeur, 1992.

GARANDERIE, Antoine de la. *Les profils pédagogiques*, Paris, Le Centurion, 1980.

GARDNER, Howard. *Frames of Mind*, New York, Basics Books, 1983.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 1990.

GIORDAN, André, et Gérard de VECCHI. *Les origines du savoir : des conceptions des élèves aux concepts scientifiques*, Neufchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1987.

JASMIN, Danièle. *Le conseil de coopération. Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de la classe et la gestion des conflits*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.

JOHNSON, David W., et Roger T. JOHNSON. *Learning Together and Alone : Cooperation, Competition and Individualization*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1975.

LAFORTUNE, Louise. *Dimension affective et mathématiques*, Montréal, Modulo éditeur, 1992.

LAFORTUNE, Louise, et Lise ST-PIERRE. *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1994.

LAROCHELLE, M., et J. DESAUTELS. *Autour de l'idée de sciences. Itinéraires cognitifs d'étudiants et d'étudiantes*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1992.

LIPMAN, Matthew. *Philosophy Goes to School*, Philadelphia, Temple University Press, 1988.

MARTIN, Lyne. *La motivation à apprendre : plus qu'une simple question d'intérêt !* Montréal, Service de la formation générale, CECM, 1994.

MEIRIEU, Philippe. *Apprendre oui… mais comment*, Paris, ESF éditeur, 1985.

MEIRIEU, Philippe. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF éditeur, 1989.

MEIRIEU, Philippe. *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF éditeur, 1991.

MEIRIEU, Philippe. *La pédagogie entre le dire et le faire. Le courage des commencements*, Paris, ESF éditeur, 1995.

OCDE. *Apprendre à penser, penser pour apprendre*, Paris, OCDE, 1993.

PAQUETTE, Claude. *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*, Laval, Éditions NHP, 1976.

PAQUETTE, Claude. *Une pédagogie ouverte et interactive*. Tome 1 : *L'approche*, Montréal, Éditions Québec/Amérique, 1992.

PAQUETTE, Claude. *Une pédagogie ouverte et interactive*. Tome 2. *Démarches et outils*, Montréal, Éditions Québec/Amérique, 1992.

PARÉ, André. *Créativité et pédagogie ouverte*, 3 tomes, Laval, Éditions NHP, 1977.

PERRENOUD, Philippe. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur, (collection « Pédagogies »), 1994.

PERRENOUD, Philippe. *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF éditeur, 1995.

REBOUL, Olivier. *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, Presses universitaires de France, 1980.

REBOUL, Olivier. *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 1992.

SAINT-ONGE, Michel. *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, Montréal, Beauchemin, 1992.

SLAVIN, Robert E. *Cooperative Learning*, New York, Longman, 1983.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992.

TAURISSON, Alain. *Pensée mathématique et gestion mentale*, Paris, Bayard Éditions, 1993.

TORRANCE, Paul E. *Creative Learning and Teaching*, New York, Dood Mead and Co., 1970.

TORRANCE, Paul E. *The Search for Satory and Creativity*, Buffalo, The Creative Education Foundation Inc., 1979.

TOUPIN, Louis. *De la formation au métier. Savoir transférer ses connaissances dans l'action*, Paris, ESF éditeur, 1995.

VERMERSCH, Philippe. *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF éditeur, (collection « Pédagogies »), 1994.

VIAU, Rolland. *La motivation en contexte scolaire*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique, 1994.

Quelques articles parus dans *Vie pédagogique* sur l'un ou l'autre des thèmes traités

BERTRAND, Yves, et Yves GIRAULT. *«Une approche différente de la didactique des sciences»*, nº 65, mars 1990, p. 37-40.

BERTRAND, Yves. *«L'interdépendance de l'apprentissage et de son contexte»,* nº 67, mai-juin 1990, p. 41-42.

BLAIS, Micheline, et Marthe VAN NESTE (propos recueillis par). *«La gestion mentale ou Antoine de la Garanderie»,* nº 20, janvier-février 1991, p. 12-15.

BROSSARD, Luce (propos recueillis par). *«L'éducation est un lieu de la parole tenue. Entrevue avec Philippe Meirieu»,* nº 74, septembre-octobre 1991, p. 4-8.

BROSSARD, Luce. *«Apprendre efficacement: une question de méthode»,* nº 77, mars 1992, p. 37-38.

BROSSARD, Luce. *«Des pratiques avantageuses pour les élèves en difficulté d'apprentissage»,* nº 85, septembre-octobre 1993, p. 27-34.

BROSSARD, Luce (propos recueillis par). *«Les vraies finalités sont celles qui se lisent dans les plus petits gestes quotidiens. Entrevue avec Philippe Meirieu»,* nº 86, novembre-décembre 1993, p. 4-8.

BROSSARD, Luce. *«On ne peut pas rester dans une classe si on n'est pas préoccupé par l'amélioration de son action. Table ronde avec des enseignants et des enseignantes»,* nº 90, septembre-octobre 1994, p. 22-26.

BROSSARD, Luce. *«Est-ce profitable aux élèves? Table ronde avec des enseignantes et des enseignants du secondaire»*, nº 95, septembre-octobre 1995, p. 24-26.

BROSSARD, Luce, et Arthur MARSOLAIS (propos recueillis par). *«Lutter contre l'échec scolaire par une prise en charge différenciée des élèves. Entrevue avec Philippe Perrenoud»*, nº 96, novembre-décembre 1995, p. 4-9.

BROSSARD, Luce. *«Un meilleur accès au savoir pour tous les élèves»,* nº 97, janvier-février 1996, p. 37-42.

CHABOT, Marcel. *«Apprendre dans un environnement stimulant: mission impossible?»*, nº 95, septembre-octobre 1995, p. 18-20.

CHARRON, Richard. *«Apprendre à apprendre»,* nº 68, septembre-octobre 1990, p. 4-7.

CORRIVEAU, Guy. *«Une école où les jeunes ne manquent pas d'expériences»*, nº 46, janvier 1987, p. 4-8.

DESPINS, Jean-Paul. *«Connaître les styles d'apprentissage pour mieux respecter les façons d'apprendre»,* nº 39, novembre 1985, p. 10-16.

DESROSIERS-SABBATH, Rachel. *«La construction des concepts: le fondement de l'architecture de la pensée»,* nº 77, mars 1992, p. 21-25.

DUBOIS, Robert. *«Sur la ligne de feu: plaidoyer pour l'appartenance dans les classes du secondaire»,* nº 91, novembre-décembre 1994, p. 6-8.

ÉQUIPE DE RECHERCHE. *«Philosophie pour enfants à la Commission scolaire Laure-Conan»,* nº 71, mars 1991, p. 40-43.

GLICKMAN, Carl. *«Feindre d'ignorer ce que nous savons»,* nº 80, septembre-octobre 1992, p. 4-8.

GOUPIL, Georgette, et Guy LUSIGNAN. *«Des pratiques pédagogiques efficaces. Points de vue d'élèves du secondaire»,* nº 90, septembre-octobre 1994, p. 18-21.

KNAPP, Michael S., Brenda J. TURNBULL et Patrick M. SHIELDS. *«Nouvelles orientations pour l'éducation des enfants de la pauvreté»,* nº 72, avril 1991, p. 41-44.

LALIBERTÉ, Jacques. *«L'école et le développement de la pensée critique»,* nº 77, mars 1992, p. 33-37.

LANGEVIN, Louise. *«Stratégies d'apprentissage: où en est la recherche?»,* nº 77, mars 1991, p. 39-43.

LANGEVIN, Louise. *«Une approche efficace pour les décrocheurs potentiels»,* nº 81, novembre-décembre 1992, p. 6-8.

LANGEVIN, Louise. *«La formation aux stratégies d'apprentissage: du cégep au secondaire et au primaire»*, nº 81, novembre-décembre 1992, p. 42-44.

MARSOLAIS, Arthur, et Luce BROSSARD (propos recueillis par). *«Travailler non seulement les notions clés, mais aussi les nœuds de difficulté d'une discipline. Entrevue avec Jean-Pierre Astolfi»,* nº 93, mars-avril 1995, p. 7-9.

MORENCY, Linda, et Claude BORDELEAU. *«L'effet des attentes élevées ou faibles de l'enseignant»,* nº 76, janvier-février 1992, p. 4-6.

PALLASCIO, Richard. *«Une démarche de résolution de problèmes inscrite dans une conception de l'apprentissage»*, nº 77, mars 1991, p. 25-29.

POISSANT, Hélène. *«Les problèmes et leurs stratégies de résolution»*, nº 92, janvier-février 1995, p. 39-41.

PROVOST, Michelle. *«Des approches pédagogiques qui favorisent l'apprentissage»,* nº 90, novembre-décembre 1994, p. 26-36.

PROVOST, Michelle. *«Des milieux où les élèves sont stimulés»,* nº 95, septembre-octobre 1995, p. 27-36.

RICHARD, Mario. *«Les trois cerveaux dans le processus d'apprentissage»,* nº 54, avril 1988, p. 14-17.

SADLER, William Jr, et Arthur WHIMBEY. *«Apprendre à penser : une approche globale»,* nº 42, avril 1986, p. 10-15. Il s'agit de la traduction d'un article paru dans *Phi Delta Kappan.*

SAINT-ONGE, Michel. *«Apprendre, c'est penser»,* nº 77, mars 1992, p. 16-21.

SAINT-ONGE, Michel. *«Comment répondre aux besoins des élèves»,* nº 86, novembre-décembre 1993, p. 16-20.

SASSEVILLE, Michel, et Claudette LUSSIER. *«Philosophie pour enfants. De l'estime de soi au raisonnement logique»,* nº 82, janvier-février 1993, p. 38-39.

TARDIF, Jacques, et Jacinthe COUTURIER. *«Pour un enseignement efficace : une recherche-action menée auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage»*, nº 85, septembre-octobre 1993, p. 35-41.

TARDIF, Jacques. *«Intervenir sur des stratégies cognitives transférables en lecture»*, nº 77, mars 1992, p. 29-33.

TARDIF, Jacques, et Philippe MEIRIEU. *«Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances»*, nº 98, mars-avril 1996, p. 4-8.

TOUPIN, Louis. *«L'école a-t-elle une mission ? Le transfert de connaissances comme outil de réflexion sur le projet scolaire»,* nº 83, mars-avril 1993, p. 46-49.

TURCOTTE-DELISLE, Monique. *«De quels enseignants les élèves du secondaire ont-ils besoin ?»*, nº 90, septembre-octobre 1994, p. 36-40.

VAN NESTE, Marthe. *«La gestion mentale dans la salle de classe»,* nº 70, janvier-février 1991, p. 16-37.

2. STRATÉGIE POUR FAVORISER LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES

PAR JACQUES TARDIF ET PHILIPPE MEIRIEU

La colombe légère, quand, dans son libre vol, elle fend l'air dont elle sent la résistance, pourrait s'imaginer qu'elle volerait mieux dans le vide.
Kant

C'est un lieu commun de reconnaître que le transfert des connaissances est un phénomène qui se produit rarement en milieu scolaire, peu importe l'ordre d'enseignement pris en considération. D'une part, les frontières de l'institution scolaire paraissent difficilement franchissables pour les connaissances : celles qui sont construites dans la « vraie vie » n'entrent pas à l'école et celles qui sont construites à l'école n'en sortent pas. D'autre part, à l'intérieur même de l'institution scolaire, les connaissances construites par les élèves se heurtent à des barrières quasi imperméables : elles ne sont pas facilement transférables *en dehors de l'ordre d'enseignement, de la classe* ou *de la discipline* où elles ont été construites. De plus, la question du transfert des connaissances se pose même à l'intérieur d'une discipline lorsque les élèves passent de la leçon à la pratique ou encore d'une pratique à une autre. La réussite dans une discipline n'est pas constante indépendamment du contexte des travaux.

Il est d'ailleurs fréquent d'entendre des enseignants du secondaire se plaindre du fait que leurs élèves ont gardé peu de connaissances de leur passage à l'école primaire. Les enseignants du collégial portent aussi le même jugement à l'endroit des jeunes qui viennent du secondaire et les professeurs d'université émettent des commentaires semblables quant aux élèves qui sortent du collégial.

De plus, les enseignants de sciences physiques, de sciences de la nature et de sciences humaines déplorent que leurs élèves, au moment où ils doivent recourir à des graphiques par exemple, ne puissent réutiliser les connaissances qu'ils ont construites dans la classe de mathématique. Il en est ainsi pour les enseignants d'histoire et de géographie qui observent que les connaissances construites en classe de français relativement aux règles grammaticales et aux homophones sont inopérantes dans leur classe. Il est également étonnant que des élèves qui maîtrisent très bien la démarche de résolution de problèmes en mathématique ne puissent la reprendre d'une façon consciente et fonctionnelle dans d'autres disciplines. Comment se fait-il que ces derniers ne soient pas en mesure d'aborder la production d'un texte en accordant d'abord de l'attention à la représentation du problème, en posant ensuite plusieurs hypothèses de solution, en essayant par la suite la solution la plus vraisemblable et en évaluant finalement l'adéquation de la solution retenue compte tenu du problème initial ?

Les limites liées aux connaissances construites en milieu scolaire soulèvent des questions épineuses quant à leur degré de transférabilité et, tout particulièrement, quant aux probabilités que l'école puisse agir significativement sur leur transfert. Pour notre part, nous estimons que l'institution scolaire peut grandement influer sur le transfert des connaissances. Nous croyons par ailleurs que de nombreux enseignants sont activement engagés dans la recherche de stratégies et de moyens en vue de susciter, voire de provoquer le transfert des connaissances chez leurs élèves. Les diverses interventions pédagogiques et didactiques visant à soutenir le transfert des connaissances soulèvent toutefois une question essentielle : *faut-il favoriser les stratégies générales ou les stratégies relatives à des connaissances particulières* ? L'objectif du présent texte est de contribuer au débat qui a cours depuis fort longtemps au sujet de la prépondérance ou non des stratégies générales sur les stratégies relatives à des connaissances particulières. Il vise surtout à fournir aux enseignants des pistes leur permettant de prendre des décisions judicieuses quant aux démarches à privilégier dans leur enseignement. Avant d'aborder ce débat explicitement, il nous semble

toutefois nécessaire de préciser brièvement ce qu'est le transfert des connaissances.

Qu'est-ce que le transfert d'une connaissance ?

Le transfert d'une connaissance est essentiellement une forme de *recontextualisation* de cette dernière, une sorte de « transport » de la connaissance en question d'une situation A à une situation B et, idéalement, à N + 1 situations. Le transfert se produit lorsqu'une connaissance acquise dans un contexte particulier peut être reprise d'une façon judicieuse et fonctionnelle dans un nouveau contexte, lorsqu'elle peut être recontextualisée. Cependant, il importe de signaler que, pour pouvoir recontextualiser une connaissance, l'élève doit y avoir accès en mémoire. C'est là une condition incontournable pour que le transfert soit possible.

Pour augmenter les probabilités qu'un élève puisse avoir accès à une connaissance en mémoire, celle-ci doit avoir été décontextualisée et, en plus, elle doit avoir été mise en relation avec d'autres connaissances. L'organisation des connaissances constitue alors une autre condition incontournable pour que le transfert puisse se produire.

Pour reprendre la dynamique du transfert des connaissances d'une façon plus opérationnelle, il est essentiel de reconnaître que toute connaissance porte inévitablement la *marque de son contexte initial* d'acquisition. Ce contexte d'acquisition fait partie intégrante de la connaissance acquise. Il peut être très variable et, actuellement à l'école, les enseignants valorisent grandement les situations concrètes, proches des préoccupations immédiates des élèves. Cette orientation qui consiste à s'ancrer dans les champs d'intérêts des élèves devient, entre autres choses, nécessaire afin de lutter contre leur démotivation. Le fait de contextualiser une connaissance lui accorde plus de signification et, en conséquence, plus de « stabilité » cognitive. Toutefois, il faut être conscient que, paradoxalement, un tel ancrage rend encore plus difficiles le transfert et la décontextualisation des connaissances.

Dans une deuxième phase suivant la contextualisation, il devient important de *recontextualiser la connaissance* en question, c'est-à-dire de l'appliquer dans différentes situations. À ce moment-là, les interventions pédagogiques agissent d'une manière dirigée sur le transfert d'une connaissance. Pour ce, il est fondamental que l'enseignant insiste sur plusieurs exemples de recontextualisation, des exemples variés quant à leur nature et à leurs données de surface, et que les conditions qui justifient la transférabilité soient explicites pour l'élève. L'essentiel consiste non pas à donner de nombreux exercices d'application différents, mais à demander à l'élève de chercher des contextes différents où il peut réutiliser la connaissance. Dans cette démarche, l'enseignant travaille avec l'élève sur l'adéquation entre le contexte et les outils et il introduit progressivement, par l'analyse de cas concrets, la distinction entre les indicateurs de surface et les indicateurs de structure.

Dans une troisième phase, on isole *la connaissance de son contexte initial et des situations de recontextualisation*. Nous voulons toutefois attirer l'attention sur le fait que cette troisième phase se situe beaucoup plus en relation de simultanéité qu'en relation de séquentialité avec la deuxième. L'enseignant contribue alors à donner plus de prégnance à la connaissance en question. Celle-ci est présentée à l'état pur ; il s'agit essentiellement d'une dissociation entre la figure et le fond. À partir des situations de recontextualisation de la phase précédente, l'enseignant conduit progressivement les élèves à dégager les invariants structurels et conceptuels. En faisant référence au concept d'échafaudage de Vygotsky (1978), l'enseignant, dans une démarche où l'assistance est grande pendant les premières interventions et réduite graduellement par la suite, aide les élèves à stabiliser sur le plan intrapersonnel ce qui a été vécu et expérimenté sur le plan interpersonnel.

Pour illustrer cette dynamique du transfert, nous ferons référence à l'enseignement et à l'apprentissage du pourcentage. Dans une perspective de contextualisation, l'enseignant pourrait introduire cette notion en recourant à la situation où il faut calculer le montant des taxes sur la vente d'une bicyclette. Par la suite, en visant un objectif de recontextualisation, l'enseignant présenterait

des situations qui exigent le calcul de différents rabais sur des achats, comme il pourrait demander aux élèves de déterminer les impôts fédéral et provincial que doivent payer des citoyens compte tenu de leurs revenus annuels. Il importe toutefois de remarquer que ces situations de recontextualisation sont univoques dans le sens où il est toujours question de sommes d'argent. Leurs indicateurs de surface sont semblables et, en conséquence, les élèves ne peuvent les distinguer des indicateurs de structure. Le transfert des connaissances est ainsi peu favorisé et peu susceptible de se produire. Il est alors capital que l'enseignant introduise des situations qui offrent des variations importantes quant aux indicateurs de surface dans le but que les élèves différencient les indicateurs de surface des indicateurs de structure. À titre d'exemple, il pourrait proposer des situations où les élèves doivent calculer le pourcentage des filles par rapport à celui des garçons dans une école et le pourcentage que représente l'étendue des forêts dans un pays par rapport à l'étendue des sols en culture. Ces situations variées de recontextualisation permettent que la décontextualisation soit alors plus significative parce que les invariants structurels peuvent être déterminés et, surtout, distingués des indicateurs de surface. Pour que les actions sur le transfert soient encore plus «puissantes» et que les connaissances construites soient viables, il est nécessaire de demander aux élèves de suggérer des contextes où il est adéquat de recourir au calcul de pourcentages.

On pourrait dire que la dynamique de la contextualisation jusqu'à la décontextualisation en passant par la recontextualisation représente une conception pour agir d'une façon efficace sur le transfert des connaissances. Ce cadre conceptuel est particulièrement significatif dans la planification d'interventions portant sur des connaissances déclaratives et procédurales ainsi que dans l'analyse de la rigueur de ces interventions. Toutefois, pour qu'il puisse fournir une réponse nuancée à la problématique de l'enseignement des stratégies cognitives et métacognitives, de l'enseignement d'outils cognitifs polyvalents et transférables, il est essentiel de distinguer les stratégies générales des stratégies relatives à des connaissances particulières et, surtout, de discuter de l'antériorité des unes

par rapport aux autres. Le débat sur les stratégies générales et les stratégies relatives à des connaissances particulières prend toute sa signification dans ce contexte de discussion sur leurs liens d'antériorité.

Qu'est-ce qu'une stratégie générale et qu'est-ce qu'une stratégie relative à une connaissance particulière ?

Lorsqu'il est question de stratégies générales, certaines personnes font référence à des connaissances générales et, lorsqu'il est question de stratégies relatives à des connaissances particulières, elles se réfèrent à des connaissances précises en relation avec les disciplines enseignées à l'école. Dans le présent texte, sans nier les distinctions que comportent les diverses appellations, nous employons uniquement les concepts de « stratégies générales » et de « stratégies relatives à des connaissances particulières ».

Dans un contexte scolaire, une stratégie générale se distingue d'une stratégie relative à une connaissance particulière dans le sens où la première *se situe en amont de tout contenu d'une discipline*. Il s'agit de connaissances dont on suppose *a priori* qu'elles sont utiles et efficaces dans toutes les situations. Pour sa part, une stratégie relative à une connaissance particulière est *liée à un domaine particulier de connaissances* auquel fait référence une tâche ou un problème. À titre d'exemple, la démarche conventionnelle de résolution de problèmes illustre très bien ce qu'est une stratégie générale. Cette stratégie est considérée comme étant générale dans le sens où elle s'applique à un large ensemble de situations. C'est une démarche que les élèves peuvent suivre rigoureusement en mathématique, en sciences physiques, au cours de la production d'un texte, ou de lectures en vue de comprendre ou d'apprendre, dans une recherche, etc. On peut reconnaître que, à l'exception de la connaissance de divers éléments culturels, l'enseignement du latin et du grec dans les collèges classiques avait comme objectif l'acquisition de stratégies générales. De plus, à la fin des années 1960 et dans les années 1970, le ministère de l'Éducation du Québec a privilégié, particulièrement pour les élèves en difficulté d'apprentissage au début de leur

scolarisation, des interventions portant directement sur des stratégies générales (discrimination spatiale, discrimination visuelle, discrimination auditive, classification, organisation, sériation, etc.) qui étaient alors jugées nécessaires à la réussite en lecture, en écriture et en mathématique.

À l'opposé d'une stratégie générale, une stratégie liée à une connaissance particulière a trait à un domaine particulier de connaissances et, en milieu scolaire, ce domaine correspond fréquemment à un sous-ensemble d'un champ de discipline et, occasionnellement, à une intersection de quelques champs de discipline. Dans ce sens, on reconnaît que la résolution de problèmes en physique se distingue de celle en mathématique, comme cette dernière se différencie de la résolution de problèmes dans la production de textes. De plus, dans le domaine mathématique, on reconnaît que la résolution de problèmes géométriques se distingue de la résolution de problèmes algébriques. Dans la production de textes, l'écriture d'un texte poétique se différencie de la production d'un récit d'aventure ou d'un texte de loi. Il importe de souligner que cette conception ne met pas en doute le fait que plusieurs stratégies relatives à des connaissances particulières partagent de nombreux éléments qui, éventuellement, peuvent conduire à une stratégie plus générale. Cette conception suppose que toute stratégie est d'abord particulière avant d'être générale et, que, chaque domaine de connaissances faisant référence à une base spécialisée de connaissances, cette dernière impose des *contraintes particulières à chacune des démarches cognitives* qui la prennent en considération. Ces contraintes influent sur les démarches cognitives, peu importe que celles-ci soient de l'ordre de la résolution de problèmes, de la comparaison, de l'inférence, de l'analogie, etc.

Au sujet de quelques programmes ou démarches et de leurs caractéristiques

Dans la logique du débat sur la prépondérance ou non des stratégies générales sur les stratégies relatives à des connaissances particulières et selon une optique de transfert des connaissances, on trouve deux grands courants qui ont donné naissance à des programmes ou

à des modèles pédagogiques. Un premier courant, celui où se trouvent surtout les programmes, propose d'intervenir le plus rapidement et le plus efficacement possible en vue de l'acquisition d'une *base de stratégies générales* par les élèves, de sorte qu'ils puissent transférer ces divers outils cognitifs – cette boîte à outils polyvalents – dans toutes les activités et dans tous les domaines de connaissances privilégiés à l'école et même dans des domaines en dehors de l'école. Il s'agit essentiellement d'une forme de «Nautilus intellectuel» et les stratégies générales sont acquises à partir d'un matériel conçu spécialement à cette fin ou encore d'un matériel qui emprunte des situations à la vie quotidienne. Par exemple, on insiste dans certains programmes, sur des capacités cognitives comme la réflexion sur l'action, la résolution de problèmes, la synthèse, l'analyse, l'inférence, l'analogie, la gestion de ses ressources cognitives, etc. Dans une perspective de transfert des connaissances, ces programmes reposent sur l'hypothèse qu'une fois les stratégies en question maîtrisées en dehors de tout domaine particulier de connaissances, elles se transféreront à l'ensemble des situations d'apprentissage scolaire.

L'Enrichissement instrumental (EI) de Feurstein, l'Actualisation du potentiel intellectuel (API) d'Audy, la Programmation neurolinguistique (PNL) constituent des exemples du courant de pensée qui est orienté vers l'apprentissage de stratégies générales. Le matériel à la base de ces programmes (EI, API, PNL) ne possède aucun lien avec les domaines de connaissances particulières privilégiés à l'école.

Contrairement aux démarches issues du courant orienté vers l'apprentissage de stratégies relatives à des connaissances particulières, ces programmes sont caractérisés par les traits suivants : 1) ils sont isolés de toute discipline ; 2) ils exigent une formation, souvent très longue (étalée sur quelques années), avec un maître certifié; 3) ils donnent fréquemment lieu à un diplôme reconnu dans un groupe restreint à la fin de la formation et 4) ils sont présentés comme des panacées pour une grande variété de situations problématiques. Dans le cas de cette dernière caractéristique, les tenants de ces programmes estiment même qu'ils sont non seulement efficaces sur le plan du développement cognitif, mais également sur

le plan du développement social et affectif. Leurs retombées sont plurielles et transférables.

Un second courant propose de privilégier d'abord l'acquisition d'une *base de stratégies relatives à des connaissances particulières* chez les élèves et, en concomitance, de travailler à leur transfert de sorte qu'elles soient recontextualisables dans divers domaines de connaissances. Il n'est jamais question d'agir sur l'apprentissage de stratégies en dehors d'un champ de connaissances particulier. Contrairement au premier courant, le second n'a pas favorisé l'émergence de programmes, mais plutôt de cadres de référence et de modèles pédagogiques. À l'instar des programmes axés sur l'apprentissage de stratégies générales, ces cadres de référence et ces modèles présentent comme capital d'insister sur des capacités cognitives comme la réflexion sur l'action, la résolution de problèmes, la synthèse, l'analyse, l'inférence, l'analogie, la gestion de ses ressources cognitives, etc. Toutefois, les interventions qui leur sont liées reposent sur l'hypothèse que la réflexion sur l'action, par exemple, est *différenciée* selon qu'il s'agit de compréhension en lecture, de résolution de problèmes mathématiques, de négociation de conflits sociaux, de participation à un groupe de coopération en apprentissage ou d'une compétition sportive. Chaque contexte particulier où l'élève effectue une certaine réflexion sur ses actions pose beaucoup de contraintes à sa démarche de réflexion.

L'enseignement réciproque, l'enseignement en vue d'apprentissages intentionnels, l'enseignement stratégique, la pédagogie par projets sont des exemples du second courant, qui privilégie l'apprentissage de stratégies relatives à des connaissances particulières. Aucun matériel particulier n'est nécessaire. Les savoirs homologués sur lesquels l'école met l'accent déterminent les contextes de travail.

Les cadres de référence et les modèles qui s'inspirent du second courant sont caractérisés par les traits suivants : 1) ils privilégient les savoirs des disciplines et les relations interdisciplinaires ; 2) ils exigent un haut degré de maîtrise des savoirs des disciplines et des relations interdisciplinaires ; 3) ils intègrent des composantes didactiques et pédagogiques ; 4) ils requièrent que les enseignants objectivent la cohérence de leurs pratiques professionnelles ; 5) ils

constituent des moyens auxquels il faut recourir « au bon moment » et « dans le bon contexte » ; 6) ils présentent des limites pour ce qui est du transfert des apprentissages s'il n'y a pas d'intégration des savoirs.

Que faut-il privilégier dans l'enseignement : les stratégies générales ou les stratégies relatives à des connaissances particulières ?

Dans un livre portant sur le « procès du transfert », Detterman (1993) déclare qu'il conçoit maintenant l'enseignement, même en milieu universitaire, comme étant orienté vers l'apprentissage de connaissances particulières (*information*). Il ajoute que la principale conclusion qu'il tire des études sur le transfert est la suivante : *si vous souhaitez qu'un élève apprenne quelque chose, il faut lui enseigner ce quelque chose*. Selon lui, il est totalement inutile d'enseigner un contenu « x » en espérant que l'élève apprendra « y ». Les programmes axés sur l'apprentissage de stratégies générales ont ce genre de buts. On y privilégie des stratégies hors contexte (« x ») et on conclut que ces stratégies seront transférées dans des domaines de connaissances particulières (« y »). Par exemple, on estime que l'élève qui a appris les mécanismes de l'analogie et de l'inférence en dehors des savoirs privilégiés à l'école (« x »), d'une façon générale, transférera ces stratégies générales en langue maternelle (« y »), en mathématique (« y »), en sciences humaines (« y »), en sciences physiques (« y ») et en morale (« y »). Dans une telle conception, on ignore complètement les *contraintes exercées par les connaissances particulières sur toute démarche cognitive*. Pourtant, l'établissement des analogies en sciences physiques se distingue du raisonnement analogique en morale et l'inférence en compréhension de textes se différencie grandement du raisonnement inférentiel en résolution de problèmes mathématiques.

On pourrait rappeler ici que, dans les années 1970, les interventions en ce qui concerne les préalables avaient le même objectif que les programmes privilégiant les stratégies générales. On pensait, par exemple, que le fait d'entraîner des élèves à distinguer différentes figures (« x ») les conduirait à un haut degré de maîtrise

de la discrimination visuelle exigée en lecture («y») et en écriture («y») pour ce qui est des lettres, des syllabes et des mots. Dans ce contexte, les recherches ont démontré que même si les enseignants faisaient de la médiation avec leurs élèves, ces derniers n'effectuaient pas de transfert aux activités de lecture et d'écriture. D'ailleurs, le transfert était à ce point inexistant que le ministère de l'Éducation a contribué à éliminer ces interventions des programmes et à faire disparaître les classes d'attente de l'école primaire.

Les interventions qui mettent l'accent sur l'apprentissage de stratégies générales ne sont pas nouvelles. Elles ont donné lieu récemment à la constitution de nouveaux programmes (bien que ceux-ci aient une base commune non négligeable avec des programmes antérieurs), mais elles font partie des préoccupations de l'institution scolaire depuis fort longtemps. Des chercheurs et des professionnels de l'enseignement sont constamment à la recherche d'un matériel général qui permettra de résoudre une fois pour toutes le problème du transfert. Toutefois, étant donné les contraintes des connaissances particulières dans toute démarche cognitive, il appert que la réponse pédagogique au problème du transfert ne peut faire l'économie de la prise en considération de chaque domaine de connaissances.

Bransford, Vye, Kinser et Risko (1990) rejettent catégoriquement les programmes axés sur l'apprentissage de stratégies générales sans lien avec un domaine précis de connaissances pour privilégier les démarches qui mettent l'accent sur un savoir particulier. Dans les interventions pédagogiques, ils insistent sur les stratégies qui garantissent le traitement et la réutilisation de connaissances particulières. Ces stratégies sont propres à chaque domaine de connaissances. Lorsque les élèves ont acquis la maîtrise de ces stratégies, *contextualisées dans des domaines de connaissances précis*, il est alors possible pour les enseignants de les décontextualiser et de veiller à ce qu'elles acquièrent pour les élèves un caractère général. L'enseignement part de stratégies relatives à des connaissances particulières pour parvenir à des stratégies générales. Cependant, même dans cette démarche, il n'y aurait pas de transfert sans intervention de l'enseignant en ce qui concerne la recontextualisation des

stratégies relatives à des connaissances particulières et leur décontextualisation dans la visée d'objectifs de généralisation.

Huteau, Lautrey, Chartier et Loarer (1994) vont dans le même sens que Bransford et ses collaborateurs (1990) en concluant qu'il n'existe pas de stratégies générales susceptibles d'être mises en application, quel que soit le contenu. Ils estiment que les stratégies transférables reposent sur des connaissances particulières très bien organisées. Ils reconnaissent d'ailleurs que la remédiation cognitive est d'autant plus efficace qu'elle porte sur des domaines précis de connaissances. Dans les interventions mettant l'accent sur les stratégies, il faut accorder une attention particulière aux *rapports entre les stratégies et la structuration des connaissances* sur lesquelles agissent ces stratégies. Ces rapports sont totalement ignorés dans les programmes axés sur l'apprentissage des stratégies générales.

Glaser (1992) insiste également sur la très grande importance des rapports entre un savoir particulier et le recours à des stratégies. La maîtrise d'un savoir particulier garantit que l'élève distingue ce qui est principal de ce qui est secondaire. Elle permet également de déterminer la validité de l'information. Elle assure aussi que les connaissances liées au savoir particulier soient organisées, ce qui augmente les probabilités d'accès en mémoire, et fait en sorte que l'élève puisse établir de nombreuses relations et accomplir d'une façon plus adéquate et plus efficace la tâche en question. En enseignement, une telle conception commande d'insister d'abord sur des connaissances particulières et sur leurs rapports avec des stratégies avant de se tourner vers des stratégies générales.

Par exemple, si des enseignants de sciences humaines poursuivent l'objectif que leurs élèves établissent des comparaisons entre diverses sociétés, le fait pour ces derniers d'avoir participé à des sessions portant sur la comparaison comme stratégie générale ne serait d'aucune utilité. Cognitivement, il y a en effet une grande différence entre le fait de comparer le prix de vêtements afin de faire la meilleure économie possible («x») et celui de comparer les caractéristiques des sociétés romaine, grecque et égyptienne («y»). Cognitivement, il existe également une grande différence entre comparer des figures géométriques afin de déterminer leurs traits

distinctifs («x») et comparer deux structures textuelles dans le même but («y»). Chaque domaine particulier impose des contraintes pour ce qui est des stratégies utilisées et il est essentiel que les élèves reconnaissent les liens de cohérence entre les stratégies et la structuration des connaissances sur lesquelles elles agissent.

Conclusion

Dans les discussions sur le transfert des connaissances, le débat sur les stratégies générales et les stratégies relatives à des connaissances particulières est omniprésent. Jusqu'à maintenant, le cadre de ce débat a fréquemment été orienté sur la prépondérance ou non des stratégies générales par rapport aux stratégies relatives à des connaissances particulières. Par la conclusion binaire qu'il impose, ce cadre conduit les enseignants à des impasses, puisqu'il faut rejeter une catégorie de stratégies pour adopter l'autre. Le choix le plus judicieux que les enseignants devraient faire pour leurs élèves consiste à privilégier un cadre où les connaissances particulières et les stratégies générales sont en interaction constante. Étant donné les contraintes qu'exercent les savoirs particuliers sur les démarches cognitives des élèves, les premières interventions devraient porter sur des connaissances particulières et leurs rapports aux stratégies de traitement et de réutilisation. Les secondes interventions, très rapprochées dans le temps d'enseignement, porteraient sur la recontextualisation des stratégies relatives à des connaissances particulières et sur leur décontextualisation dans le but avoué de leur donner un caractère général.

En milieu scolaire, ce serait donc par l'intermédiaire de connaissances particulières et de leurs interactions que les enseignants interviendraient pour favoriser le transfert des connaissances construites par leurs élèves et qu'ils contribueraient à l'apprentissage de stratégies générales. Comme le suggère Glaser (1992), l'accent serait d'abord placé sur la construction de connaissances organisées, issues de domaines particuliers. Les élèves acquerraient ainsi des schémas qui incluent non seulement des connaissances théoriques, mais également des contraintes liées à leur traitement et à leur réutilisation opérationnelle.

Pour ce qui est du transfert des connaissances à l'école, les limites sont nombreuses et elles soulèvent des questions importantes sur l'efficacité des interventions pédagogiques. Le danger de la « potion magique » ou de la recette infaillible guette toute proposition faite en vue de réduire ces limites. Les programmes axés sur l'apprentissage de stratégies générales ont cette orientation. Comme l'apprentissage dont il est la fin, le transfert des connaissances est un phénomène complexe et il requiert des interventions plurielles et non singulières. De nombreux facteurs doivent être pris en considération de façon concomitante pour influer sur le transfert des connaissances et, dans les interventions pédagogiques, les contraintes des savoirs particuliers ne peuvent être ignorées.

Bien que les recherches sur l'expertise ainsi que sur la résolution de problèmes complexes laissent actuellement entendre que l'espoir de trouver des heuristiques générales, indépendantes de tout contenu, est probablement vain, celui des enseignants de contribuer à l'acquisition d'heuristiques par leurs élèves doit demeurer un *principe régulateur important sur le plan pédagogique*, à la condition que les enseignants aident les élèves à résoudre des problèmes particuliers dans des situations singulières. Il importe toutefois d'être conscient que c'est le sujet qui transfère et lui seul. Il transfère non seulement quand il perçoit une similitude de situations, mais surtout lorsqu'il découvre la possibilité d'intégrer des connaissances et des stratégies dans sa dynamique personnelle et de se constituer comme sujet de ses propres actes.

JACQUES TARDIF *est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il a publié en 1992* Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive *(Montréal, Éd. Logiques) et, récemment,* Le transfert des apprentissages *(Montréal, Éd. Logiques, 1999).*

PHILIPPE MEIRIEU *dirige depuis 1998 l'Institut national de recherche pédagogique, à Paris, après avoir longtemps enseigné à l'université Lumière-Lyon 2. Il a notamment publié* L'envers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école ? *(Paris, ESF, 1993) et, avec Marc Guiraud,* L'École ou la guerre civile *(Paris, Plon, 1997).*

Références

BRANSFORD, J. D., N. VYE, C. KINSER et V. RISKO. «*Teaching Thinking and Content Knowledge: Toward an Integrated Approach*», dans B. F. JONES et L. IDOL (dir.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 1990, p. 381-411.

DETTERMAN, D. K. «*The Case for the Prosecution: Transfer as an Epiphenomenon*», dans D. K. DETTERMAN et R. J. STERNBERG (dir.), *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*, Norwood (NJ), Ablex 1993, p. 1-25.

GLASER, R. «*Expert Knowledge and Processes of Thinking*», dans D. F. HALPERN (dir.), *Enhancing Thinking Skills in the Sciences and Mathematics*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 1992, p. 63-75.

HUTEAU, M., J. LAUTREY, D. CHARTIER et E. LOARER. «*Apprendre à apprendre… la question de l'éducabilité cognitive*», dans G. VERGNAUD, *Apprentissages et didactiques, où en est-on?* Paris, Hachette, 1994, p. 151 à 178.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Havard University Press, 1978.

« Maintenant, ce sont les élèves qui sont les acteurs en classe. »

3. ENTREVUE AVEC RAYMOND DUCHESNE, PROFESSEUR D'HISTOIRE

PAR LUCE BROSSARD

C'est avec beaucoup de simplicité et un grand sourire que Raymond Duchesne, professeur à la polyvalente de Loretteville (Commission scolaire de La Jeune-Lorette), raconte qu'il est passé en classe du *« style flamboyant de celui qui donne le spectacle à un style plus effacé »* qui laisse plus de place aux élèves. Ce changement s'est fait sans douleur, semble-t-il, parce qu'il y avait un bon moment qu'il se sentait moins à l'aise dans le rôle de « dispensateur de connaissances » et qu'il cherchait une façon de rendre les élèves plus actifs en classe. Il ne s'est cependant pas contenté de ce renversement des rôles puisque maintenant il enseigne *« par problèmes dans une démarche inspirée de l'enseignement stratégique. Maintenant, j'insiste sur les stratégies, sur le processus d'apprentissage, alors qu'avant j'étais plus orienté vers les réponses, la matière »*.

La transformation de la pratique pédagogique de Raymond Duchesne ne s'est pas faite en une seule fois. Elle s'étend sur cinq ou six années et, comme il le dit lui-même, elle se poursuit parce qu'il cherche constamment à améliorer ce qu'il fait. Il nous a donc bien avertie que tout cela n'était pas fini et qu'il ne fallait pas le présenter comme un utilisateur modèle de l'enseignement stratégique. Il est engagé dans une démarche de changement de sa pratique pédagogique, faite d'essais et d'erreurs, et dans laquelle tout ne fonctionne pas du premier coup, mais cette démarche l'amène à jouer

en classe un rôle qui le satisfait davantage et qui, selon lui, est beaucoup plus profitable aux élèves.

Pour bien saisir comment s'est effectué le changement dans la pratique pédagogique de ce professeur qui a 26 ans d'expérience, nous explorerons les raisons qui l'ont amené à modifier sa façon de faire. Puis nous retracerons le parcours qu'il a suivi et verrons ce qui l'a aidé à progresser. Enfin, nous examinerons les effets de ce changement sur les élèves.

Une volonté de s'améliorer

Qu'est-ce qui peut pousser un enseignant à s'engager dans un processus de changement de sa pratique pédagogique alors que les choses ne vont pas mal du tout et que personne ne se plaint de son travail ?

« Tout d'abord, dit-il, *un certain inconfort, une insatisfaction de voir que le travail en classe ne donne pas les résultats que l'on espère. »* Pour Raymond Duchesne, il est clair que les élèves n'apprennent pas autant qu'il le souhaite. Il ajoute : *« Je donnais de bons cours, j'expliquais. Les élèves aimaient ça. J'essayais de faire des exercices, de poser des questions. Les élèves fouillaient dans les livres, mais je n'avais pas toujours l'impression qu'ils apprenaient bien. »* Donc, au départ, il y avait un sentiment assez net que cela pourrait être autrement et que les élèves pourraient apprendre davantage.

Lorsque ce sentiment se greffe à une tendance personnelle à essayer de faire mieux, à chercher à s'améliorer, à vouloir se dépasser, le terrain est propice au changement. Il ne manque plus que l'élément déclencheur. Et celui-ci ne vient pas vraiment des élèves qui, comme le signale Raymond Duchesne, *« ne sont pas très exigeants envers leurs professeurs. Ils prennent ce qu'on leur donne sans trop se poser de questions. »* Cet élément déclencheur est plutôt venu d'une enseignante stagiaire qui avait quelque chose de neuf à proposer.

Un parcours en trois étapes

Depuis longtemps déjà, Raymond Duchesne se demandait comment se taire pour laisser plus de place aux élèves. Il essayait des

approches dont il entendait parler, mais qui ne le satisfaisaient pas complètement.

1. Une méthode pour rendre les élèves actifs

Or, il y a cinq ou six ans, la stagiaire en question (elle travaillait dans la classe d'un collègue) est arrivée à la polyvalente avec une nouvelle façon d'enseigner : *la méthode inductive* prônée par Christian Laville de l'Université Laval.

Cette personne consacrait un temps énorme à préparer ses cours, mais, en classe, c'étaient les élèves qui travaillaient en équipes à l'aide de nombreux documents. Il n'en fallait pas plus pour stimuler la curiosité de notre interlocuteur : *« Je me souviens, le cours portait sur la crise économique de 1929. Ça m'intriguait. Ça avait l'air intéressant. Il y avait quelque chose de nouveau là. Je lui ai demandé si je pouvais aller faire de l'observation dans sa classe. J'y suis allé et, là, j'ai eu la révélation qu'il fallait s'enligner dans ce sens, parce que le climat de la classe n'était pas pareil, les élèves étaient plus à l'aise, ils étaient actifs, ils manipulaient une quantité de documents. Je lui ai dit : « je veux enseigner comme cela » et je lui ai demandé si je pouvais utiliser son matériel. »*

Après avoir expérimenté le matériel sur la crise économique, Raymond Duchesne s'est tout de suite mis en tête de préparer du matériel sur la Seconde Guerre mondiale. Il a donc cherché des documents et construit des scénarios afin de guider les élèves dans leur recherche d'information. Enfin ! les élèves étaient actifs, ils cherchaient et ils discutaient en équipe. La relation avec les élèves n'était plus la même ! Bien plus, le processus de changement était enclenché ; il n'allait plus s'arrêter, il allait même s'accélérer. En effet, Raymond Duchesne n'avait pas de matériel approprié pour toute la matière à l'étude et n'avait pas encore entendu parler des stratégies d'apprentissage.

L'année suivante, il pose sa candidature à un poste de répondant de programme et il l'obtient, ce qui lui permet d'avoir un groupe de moins et de consacrer du temps à produire du matériel didactique qu'il propose aux autres enseignants.

Cela lui a aussi donné l'occasion de participer à des activités de formation avec Christian Laville pour voir plus clair dans cette nouvelle méthode.

2. Place aux stratégies

Puis, il y a trois ans, Raymond Duchesne a assisté à une conférence de Pierre Audy sur l'*actualisation du potentiel intellectuel* (API). Cela a été la deuxième révélation. Il a tout de suite vu l'importance des stratégies dans l'apprentissage et, surtout, à quel point leur absence était une des causes des difficultés des élèves. Il s'est donc inscrit à un programme court étalé sur deux ans, qu'il a terminé l'année dernière avec une dizaine de ses collègues.

Cette formation a aussi contribué à modifier sa pratique pédagogique. Les élèves ont continué à faire des recherches, mais, lui, il a mis l'accent sur la façon de s'y prendre pour lire, pour fouiller dans les documents, etc. Il n'a pas appliqué l'API comme telle en classe. Il l'a plutôt utilisée en entrevues individuelles pour que des élèves en difficulté puissent prendre conscience de leurs faiblesses. À son avis, procéder ainsi est une bonne façon de convaincre les élèves que les stratégies sont importantes pour bien apprendre. L'API a eu le mérite de mettre en lumière le rôle des stratégies dans l'apprentissage, mais il y a moyen d'aller plus loin et de tenir compte de tout le processus d'apprentissage.

3. L'enseignement stratégique

En 1993, la Commission scolaire a remis aux répondants de programme l'ouvrage de Jacques Tardif sur l'enseignement stratégique avec mission de le lire. Puis, on leur a offert une formation donnée par Yolande Ouellet, suivie d'une autre donnée par Clément Robillard. Pour Raymond Duchesne, cette lecture et ces sessions de formation ont constitué la troisième révélation parce qu'elles lui ont permis de comprendre tout le processus d'apprentissage : comment cela se passe quand on apprend, l'importance des connaissances antérieures, etc. Il s'est dit : *« L'année prochaine, je veux enseigner complètement comme ca. »*

En septembre de la même année, il a commencé à faire des activités en ce sens et à utiliser une démarche assez systématique dans laquelle il y a rappel des connaissances antérieures, travail de recherche sur un thème, organisation des connaissances sous diverses formes et transfert. Cette dernière étape consiste à faire le lien avec la vie quotidienne de l'élève. Par exemple, qu'est-ce que les élèves peuvent voir dans la vie actuelle au Québec qui rappelle la conquête ?

Il va sans dire que pour enseigner de cette façon il faut que les élèves aient des tâches à accomplir et du matériel qui leur permette de travailler. C'est pourquoi Raymond Duchesne a élaboré de nombreuses activités d'apprentissage qui témoignent de sa créativité. Il y propose des scénarios et des problèmes variés, amusants, intéressants et stimulants qui incitent l'élève à s'interroger sur ce qu'il sait déjà, à émettre des hypothèses, à chercher de l'information, à organiser ses connaissances dans un texte, un schéma, ou un dessin.

La production de ce matériel didactique constitue-t-elle une fin de parcours pour Raymond Duchesne ? Pas du tout. Comme il le dit lui-même, il lui reste beaucoup de choses à améliorer, notamment le travail d'équipe qui ne lui donne pas entière satisfaction de même que l'objectivation qui n'est pas tout à fait au point. Il aimerait bien que ses élèves soient capables à la fin de chaque cours de dire précisément ce qu'ils y ont appris. Il reste encore du chemin à parcourir pour y arriver. De plus, il est ouvert à tout ce que la recherche peut lui apporter pour perfectionner ses façons de faire, mais il sait qu'il est sur la bonne voie et que les changements à venir iront dans le même sens.

Des conditions favorables

Une fois engagé dans ce processus de changement, Raymond Duchesne n'a pas eu à le poursuivre envers et contre tout. Au contraire. Actuellement, sa commission scolaire est animée d'un dynamisme pédagogique jamais vu auparavant. *« C'est la première fois*, affirme-t-il, *que je sens un soutien et une préoccupation intense sur le plan de la pédagogie de la part de la commission scolaire. »* Et ce n'est pas sans lien avec les convictions et l'engagement du

directeur des services éducatifs qui, croyant à l'importance de la pédagogie, a été en quelque sorte une bougie d'allumage. Les occasions de parfaire ses connaissances sont nombreuses et un bon nombre d'enseignantes et d'enseignants sont engagés dans une démarche de formation sur l'enseignement stratégique soutenue par Rosée Morissette. Il ne s'agit donc pas d'une passade, la volonté de changement est sentie et le soutien est bien présent.

De plus, le directeur de la polyvalente est très enthousiaste. Il en parle même aux élèves. Bref, Raymond Duchesne se sent appuyé et soutenu à tous les paliers. D'ailleurs, les activités de formation qui ont été organisées à l'intention du personnel enseignant témoignent de l'importance accordée à la pédagogie par les autorités de la Commission scolaire. Chaque session de formation a eu pour lui un effet d'accélération du processus de changement. Cela a-t-il le même effet chez les autres enseignantes et enseignants? Pas chez tous, bien sûr, mais bon nombre sont troublés. Chose certaine, dans le département de sciences humaines de l'école souffle un vent d'enthousiasme extraordinaire. *«Depuis qu'on a eu la formation, on n'arrête pas de parler de pédagogie dans les pauses de quinze minutes. On se montre notre matériel, on échange des idées. C'est pas mal intéressant!»*

À ce soutien de l'organisme s'ajoute un facteur plus terre à terre, mais très aidant: le fait d'avoir un groupe d'élèves de moins, comme c'est le cas pour les répondants de programme, lui a permis de fabriquer plus vite le matériel nécessaire à la mise en œuvre de son approche pédagogique.

Les effets pour les élèves

Quand on lui demande si ses élèves réussissent mieux depuis qu'ils travaillent autrement, Raymond Duchesne se montre prudent même s'il est convaincu que oui. Il ne sait pas s'il peut attribuer au changement de la pratique pédagogique le fait que les élèves aient eu de meilleures notes en histoire l'an dernier ou si cela tient à la qualité des groupes d'élèves. Cependant, l'amélioration des résultats se confirme cette année encore. Mais ce qui est nettement perceptible dans ses classes d'histoire, c'est que plus d'élèves savent mieux la

matière. Dans plusieurs d'entre elles, presque la moitié des élèves ont au-dessus de 80 p. 100. Il y a assurément encore des échecs même si, par ailleurs, il demeure convaincu que tous et toutes peuvent réussir.

Toutefois, le principal changement, selon lui, n'apparaît pas dans les notes ; il est dans la motivation des élèves qui s'engagent plus facilement dans la tâche et qui ont l'air d'y prendre plaisir. Cela ne s'est pas fait sans résistance de la part des élèves, surtout quand il a commencé à utiliser une démarche différente pour certaines parties de la matière seulement. Curieusement, les résistances sont venues en grande partie des bons élèves qui se sont trouvés déstabilisés, car ils n'étaient plus sûrs de leurs réponses. N'étant pas habitués à chercher et à travailler par eux-mêmes, la plupart veulent la réponse immédiatement. Une classe d'élèves forts a contesté un peu au début de l'année. Comme il n'y avait pas encore eu d'épreuves, les élèves étaient inquiets. Ils ne savaient pas comment la nouvelle façon de travailler allait se traduire dans les notes. Dès la première épreuve, ils ont été rassurés.

L'accent mis sur les stratégies a-t-il des répercussions sur l'apprentissage de toutes les matières ? Raymond Duchesne n'en est pas certain, parce que les élèves n'ont pas encore pris l'habitude de travailler de cette façon et qu'il n'est pas facile de les convaincre de l'importance d'utiliser des stratégies.

Ils ne les appliquent pas toujours dans les cours d'histoire, bien qu'il les incite à le faire. Les élèves ont tendance à aller vite, à ne pas prendre le temps de réfléchir. Il est évident que les élèves agiraient différemment s'ils avaient été amenés, dès le primaire, à réfléchir aux stratégies qu'ils utilisent pour apprendre.

Grâce à cette nouvelle approche pédagogique, Raymond Duchesne décèle beaucoup mieux les lacunes des élèves sur le plan de l'apprentissage. Avant, il pouvait dire que tel élève était faible, qu'il n'avait pas étudié ou travaillé suffisamment. Maintenant, il voit où sont les manques : bon nombre d'élèves ont une mauvaise image d'eux-mêmes et ne croient pas à leurs capacités. Il est davantage en mesure d'agir de façon efficace, à condition que l'élève le veuille, bien sûr.

Un changement de rôle qui en vaut la peine

Pour Raymond Duchesne, les choses sont arrivées au bon moment et se sont ajoutées pour mettre au point une nouvelle façon d'enseigner qui le satisfait davantage et qui est plus formatrice pour les élèves. Elle est beaucoup plus exigeante pour ces derniers cependant parce qu'ils doivent agir : lire, chercher l'information, construire leurs réponses, etc. alors qu'avant le professeur faisait le travail à leur place.

Elle est exigeante aussi pour l'enseignante ou l'enseignant qui doit nécessairement renoncer à jouer le rôle de la personne savante qui transmet les connaissances aux élèves ignorants pour adopter celui de l'animateur ou du médiateur qui met les élèves en situation d'apprendre, qui les stimule et qui les guide dans leur démarche, ce qui ne signifie pas que la connaissance approfondie de sa matière n'est pas souhaitable. Au contraire, cette connaissance donne au personnel enseignant l'assurance nécessaire pour cesser de craindre constamment de ne pas couvrir tout le programme, pour construire des situations d'apprentissage intéressantes, pour se centrer sur les stratégies et pour guider efficacement l'élève dans sa démarche.

Dans l'enseignement, rien n'est acquis de façon définitive. Aussi, Raymond Duchesne a-t-il l'intention de continuer de s'améliorer. Il ne pourrait plus revenir à l'enseignement magistral. *« J'ai trop d'exemples du bon fonctionnement de cette approche et trop de plaisir à enseigner comme cela pour revenir en arrière. La relation avec les élèves est plus intéressante, moins rigide mais rigoureuse quand même. »*

Il conclut l'entretien par une phrase qui en dit long sur son enthousiasme et sur le plaisir qu'il éprouve toujours à exercer sa profession : *« Ce sont mes plus belles années en classe sur le plan pédagogique. »*

4. NON PAS SUIVRE, MAIS VIVRE UNE FORMATION

PAR HÉLÈNE CÔTÉ, JEAN-YVES LÉVESQUE,
JEAN-NOËL ROY ET LINA TOUSIGNANT

La naissance d'un projet

Quel défi que d'amener une équipe-école entière à s'engager dans une démarche de changement pédagogique ! Quelle chance pour les élèves, si toutes les éducatrices et tous les éducateurs développent leur capacité à utiliser l'approche de la gestion mentale de M. Antoine de La Garanderie pour leur donner plus de pouvoir sur leurs apprentissages ! Voici donc le récit de l'expérience que l'équipe de l'école La Rose-des-Vents a effectuée auprès des enfants de l'éducation préscolaire et des élèves du primaire. Les enseignantes et les enseignants, les spécialistes en éducation musicale et en éducation physique, l'orthopédagogue, le directeur et la directrice adjointe se sont donné comme objectifs de mettre les enfants en projet d'apprendre, de leur montrer comment utiliser de manière efficace les gestes mentaux et de leur donner du temps pour faire leurs évocations.

Depuis quelques années déjà, l'approche de la gestion mentale était un champ d'intérêt à la Commission scolaire La Neigette puisque des ateliers y avaient été consacrés dans des colloques et qu'une formation était déjà offerte aux orthopédagogues. En outre, au cours d'une rencontre pédagogique, deux enseignantes, qui écoutaient d'autres personnes exprimer leur enthousiasme à l'égard de cette nouvelle approche, ont demandé comment elles pourraient recevoir de la formation afin d'en faire une application quotidienne avec leurs élèves. « Faites un projet ! », leur répondit un conseiller

pédagogique qui s'apprêtait à devenir professeur en formation des enseignantes et des enseignants à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). «Peut-être que l'université s'y intéressera… Parlez-en à votre directeur d'école.»

En très peu de temps, toutes les personnes consultées manifestent un vif intérêt pour ce projet de ressourcement professionnel dont la *première condition de réalisation est la participation de toutes les enseignantes et de tous les enseignants de l'école*. Deux rencontres ont donc lieu pour déterminer les objectifs et les structures du projet. Des représentantes expriment le souhait des enseignantes et des enseignants de l'école de recevoir une formation continue et progressive sur l'approche de la gestion mentale dans le but de favoriser la réussite éducative des élèves. Le directeur de l'école assure son entière collaboration et la Commission scolaire confie à un conseiller pédagogique la coordination du projet. De plus, trois professeurs de l'UQAR se joignent au groupe dans l'intention d'effectuer une recherche. On a également fait appel à des personnes-ressources de l'Institut de la gestion mentale du Québec pour donner la formation. Enfin, puisque le projet s'inscrit dans les visées du ministère de l'Éducation au regard de l'amélioration de la réussite éducative au Québec des crédits budgétaires sont accordés par la Commission scolaire La Neigette pour le mener à terme.

Il n'en fallait pas plus pour qu'un besoin exprimé se transforme en processus évolutif où l'enthousiasme grandit toujours, où la motivation mène à l'entraide, où l'approche de la gestion mentale devient le sujet de prédilection non seulement du personnel de l'école, mais aussi des élèves qui ont conscience de participer à une expérience enrichissante.

Un processus théorico-pratique et pratico-théorique

Le contexte de mise en œuvre du projet de ressourcement professionnel à l'école La Rose-des-Vents étant maintenant connu, nous allons décrire comment il s'est déroulé de même que les modalités et les formules pédagogiques utilisées. Nous nous attarderons surtout aux particularités de la méthode utilisée qui la distinguent des

approches classiques de formation continue des enseignantes et des enseignants.

Une symbiosynergie

Précisons d'entrée de jeu que tous les partenaires engagés dans le projet de ressourcement professionnel sur l'approche de la gestion mentale, quelle que soit leur provenance, quel que soit leur statut, sont en situation d'apprentissage, de modification de leur répertoire de connaissances théoriques et pratiques. *Toutes les discussions au cours de nos rencontres sont constamment orientées vers la conscientisation de la complexité de l'acte professionnel et l'exigence d'un infini raffinement des pratiques en vue de la prévention et de la diminution des difficultés d'apprentissage, ce qui caractérise bel et bien une démarche collective de formation continue.*

Par ailleurs, l'association de partenaires de provenance et de statut divers qui participent à un projet commun, caractérisé par la complémentarité, l'interdépendance et la reconnaissance des compétences de toutes et de tous vers l'atteinte d'objectifs communs, vient briser l'isolement habituel des membres d'établissements scolaires différents. Mais comment vivons-nous au fil des mois notre projet de ressourcement ?

L'appropriation des concepts théoriques et opérationnels : une recherche de cohérence

On peut attribuer à la pédagogie de la gestion mentale quatre caractéristiques principales : c'est une pédagogie de l'évocation, une pédagogie de la différenciation, une pédagogie de l'autonomie et une pédagogie du projet explicite. Les activités de formation continue offertes à l'école La Rose-des-Vents sont axées sur la connaissance des concepts théoriques et opérationnels de l'approche de la gestion mentale. Elles sont animées par les formatrices de l'Institut de la gestion mentale du Québec ainsi que par le conseiller pédagogique de la Commission scolaire, et traduisent une recherche de cohérence avec les caractéristiques de l'approche de la gestion mentale. La démarche d'analyse du processus mis en œuvre révèle les pratiques suivantes :

- Comme l'approche de la gestion mentale est une *pédagogie de l'évocation*, nous nous accordons souvent des moments de silence (temps d'évocation), au cours de nos rencontres, pour réactiver nos connaissances et nous mettre en projet d'apprentissage, pour assimiler des concepts nouveaux ou encore pour synthétiser nos connaissances.
- Comme l'approche de la gestion mentale est une *pédagogie de la différenciation*, d'une part, dans la façon d'enseigner les contenus, les moyens de diffusion de l'information sont diversifiés (explications verbales, transparents en acétates, schémas, vidéos, etc.). Comme, d'autre part, les démarches d'accès au savoir visent aussi la diversification, les personnes qui préfèrent les évocations visuelles sont respectées dans leur langue pédagogique première par l'utilisation d'une démarche inductive, allant des exemples à la règle, de l'expérience à la connaissance, tandis que celles qui préfèrent les évocations auditives ou verbales le sont également par l'utilisation d'une démarche déductive, allant de la règle à l'exemple, de la connaissance à l'expérience.
- Comme l'approche de la gestion mentale est une *pédagogie de l'autonomie*, l'autonomie des élèves passe forcément par celle de l'enseignante ou de l'enseignant. La finalité de l'approche de la gestion mentale n'est pas que l'enseignante ou l'enseignant enseigne mieux, mais que les élèves, devenus conscients de leurs moyens mentaux, puissent les utiliser et les enrichir volontairement. Toutes les participantes et tous les participants ont également à devenir conscients de leurs moyens mentaux. Pour cela, on a instauré des moments d'autoanalyse à l'intérieur desquels du temps d'introspection est prévu et des dialogues pédagogiques sont possibles pour nous permettre d'évoquer nos manières habituelles de faire, nos gestes intérieurs pour apprendre.
- Comme l'approche de la gestion mentale est une *pédagogie du projet explicite*, nous sommes constamment invités, au cours de nos rencontres, à nous mettre en projet explicite d'évocation. Par exemple, avant un exercice de dialogue

pédagogique, nous nous mettons en projet d'évoquer nos ressemblances et nos différences de fonctionnement mental ou encore de déterminer si les réponses se situent sur le plan de la perception, de la restitution ou de l'évocation.

De la théorie à la pratique…

Les concepts théoriques et opérationnels de cette approche acquis au cours de notre ressourcement professionnel inspirent nos actes professionnels quotidiens avec les élèves en vue de leur enseigner les bonnes méthodes à employer pour apprendre. Voici donc comment nous procédons.

À chacune des rencontres, nous nous accordons toujours du temps pour préciser, articuler des projets d'application de l'esprit et des concepts de l'approche de la gestion mentale, tel le projet de donner davantage de temps d'évocation aux élèves. *Entre les rencontres, ces projets d'application imaginés, anticipés, sont mis en œuvre par les enseignantes et les enseignants dans chacune des classes.* Les projets, le rythme et l'intensité de l'introduction de ces nouvelles pratiques auprès des élèves peuvent être différents d'une classe à une autre. Chaque enseignante ou enseignant modifie sa pratique pédagogique en s'assurant que le déséquilibre provoqué par une praxis inédite est autogérable. Le degré de déséquilibre qu'engendre un geste pédagogique nouveau en classe varie pour chaque enseignante ou pour chaque enseignant ; le changement provoqué par nos rencontres se manifeste donc différemment selon les personnes en cause. Cette réalité est reconnue et respectée de toutes et tous.

Les projets d'application de l'approche de la gestion mentale par les enseignantes et les enseignants font l'objet d'une observation directe en classe par les condisciples, les formatrices de l'Institut de la gestion mentale du Québec, le conseiller pédagogique de la Commission scolaire et les professeurs de l'UQAR. À l'origine du projet, nous avions en effet convenu de la pertinence et de la nécessité de cette forme d'assistance dans la modification des pratiques d'enseignement. Ainsi, si c'est le geste de mémorisation à expliciter aux élèves qui avait fait l'objet du projet d'application anticipé, c'est l'enseignement de ce geste aux élèves qui est observé. Le savoir-faire

est-il idoine? Provoque-t-il les bons processus chez les élèves? *Les séances d'observation des pratiques pédagogiques en train de se modifier débouchent chaque fois sur des moments de rétroaction et de proaction entre l'accompagnateur et l'enseignante ou l'enseignant ainsi que sur des échanges d'idées entre les membres de l'équipe.*

Le 15 mars 1994, nous avons eu le plaisir et le grand honneur d'accueillir M. de La Garanderie à l'école La Rose-des-Vents. Homme dévoué à la cause de la réussite de toutes et de tous les élèves, chaleureux et respectueux de l'hétérogénéité, il s'est prêté volontiers, au cours de la matinée, à l'observation directe dans trois classes. Chacune des leçons était filmée, afin de permettre aux autres partenaires dans ce projet d'observer le cours de l'action. Après chacune de ses observations en classe, M. de La Garanderie a eu un entretien pédagogique avec l'enseignante. La demi-journée s'est terminée par une rencontre au cours de laquelle tous les partenaires ont pu entendre, questionner M. de La Garanderie et discuter avec lui. Ce fut pour toutes les personnes présentes une rencontre inoubliable.

De la pratique à la théorie…

La démarche de ressourcement suivie, soit: «théorie → projet d'application → application → observation assistée → retour sur l'action», se révèle fort stimulante pour toutes personnes engagées dans le projet. *Cette approche diffère en fait des types de perfectionnement classiques dans lesquels la formatrice ou le formateur «est de passage» dans l'école pour faire la promotion d'une méthode nouvelle, sans que soit planifiée réellement une forme quelconque de transfert des connaissances et sans que l'accompagnement dans la modification des pratiques soit offert aux participantes et aux participants.*

À notre avis, la différence fondamentale entre notre projet de ressourcement professionnel sur l'approche de la gestion mentale et d'autres projets de ressourcement, c'est qu'il s'agit d'une démarche de formation dans laquelle la pratique éclaire la théorie et permet de précieux approfondissements des concepts.

Au cours de nos rencontres, nous nous donnons toujours l'occasion de discuter de nos pratiques d'enseignement en changement et des réactions des élèves au regard de ces changements. Chemin faisant, nous établissons des ponts entre ces récits de pratique et les conceptions théoriques de M. de La Garanderie. Ces temps d'arrêt pour discuter sont des plus enrichissants et permettent de constater toute la complexité de l'acte pédagogique et de l'approche de la gestion mentale que nous envisageons d'utiliser à long terme auprès des élèves. *Ces discussions permettent également de comprendre que ce qui est en cause touche bien plus que l'application de techniques pédagogiques auxquelles l'approche de la gestion mentale est souvent réduite, mais relève plutôt de l'engagement profond d'un ensemble de personnes préoccupées par la réussite des élèves.*

Cette approche s'apparente à celle de Schön[1], appelée « pratique réflexive ». Il s'agit d'une réflexion en cours d'action et sur l'action. Dans le prolongement de cette réflexion, l'auteur précise que peut naître ce que l'on pourrait appeler la science de l'acte professionnel.

Cette réflexion à propos de l'action en changement nous a amenés maintes fois à clarifier certains concepts véhiculés par M. de La Garanderie, voire à y apporter des précisions ou des distinctions supplémentaires. Nous ne pourrions nous priver de ces incomparables moments de partage. Ils nous conduisent chaque fois à imaginer une action différente, un acte professionnel amélioré.

Un modèle de formation fructueux

Notre ressourcement pédagogique a eu des effets sur plusieurs groupes de personnes et des prolongements pour toutes les participantes et tous les participants. Les élèves s'engagent davantage dans leurs apprentissages et deviennent plus conscients et plus autonomes dans leur façon de procéder pour être attentifs, mémoriser, réfléchir, comprendre et imaginer. Tel que nous le dit M. de La Garanderie dans les *Profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires* (1980), ces élèves apprennent tout simplement à se faire

1. J. HEYNEMAND et D. GAGNON. *Le praticien réflexif* [traduit de l'anglais, Schön, 1983], Montréal, Logiques, 1994.

confiance parce qu'ils découvrent comment faire, comment réussir. Par ailleurs, avec l'approche de la gestion mentale, chacun apprend à respecter le fonctionnement de l'autre, à respecter les différences.

En tant qu'enseignantes et enseignants, nous vivons une expérience de formation riche au point de vue pédagogique et humain, ce qui a comme conséquence de favoriser le transfert de ce que nous avons appris dans notre pratique. Nous collaborons ainsi au développement pédagogique au sein de notre école pour assurer la réussite éducative des élèves. Dès le lendemain d'une journée de formation, il nous est possible d'actualiser nos apprentissages en classe. Cette formation nous fournit les moyens d'aider les élèves à découvrir une approche plus appropriée à la tâche à accomplir et de prendre conscience de la nature de leurs évocations avec toute la rigueur intellectuelle que cette démarche exige. C'est ainsi que les élèves cheminent vers la conscientisation, vers la responsabilisation et vers la prise en charge du rôle qu'ils ont à jouer dans leurs apprentissages. *L'actualisation de l'approche de la gestion mentale en classe se réalise sans qu'on doive faire table rase de nos pratiques antérieures : au contraire, elle les enrichit.*

La participation des enseignantes comme conférencières à des congrès d'éducation montre la reconnaissance de notre cheminement pédagogique à l'extérieur du territoire de la Commission scolaire La Neigette.

Les parents, pour leur part, ont manifesté le désir d'être associés à la démarche et de recevoir de l'information. Ils ont donc reçu une formation pour leur permettre de découvrir le mode de fonctionnement mental de leur enfant et pour mieux l'accompagner.

Par ailleurs, le succès de ce ressourcement professionnel des enseignantes et des enseignants en action a franchi les frontières québécoises. Au cours de sa visite, M. de La Garanderie, en plus de nous manifester son bonheur de voir l'application fructueuse de l'approche dont il est l'auteur, est reparti avec divers outils élaborés chez nous. Ces derniers l'ont particulièrement frappé par leur pertinence et leurs effets facilitants pour les élèves. Il a sans hésitation appuyé notre démarche de changement graduel puisque l'intégration et

l'application des divers concepts, des différents gestes mentaux requièrent *une pratique que seul le temps peut assurer*.

Enfin, une recherche échelonnée sur trois ans est en cours à l'école avec les partenaires de l'UQAR. Ce programme de recherche vise à développer notre compréhension du processus de mise en œuvre de la pédagogie de l'évocation et des gestes mentaux en rapport, d'une part, avec le développement de la conscience de l'écrit chez les enfants de l'éducation préscolaire et, d'autre part, avec l'acquisition de l'habileté à lire chez les mêmes élèves en première et en deuxième année du primaire.

HÉLÈNE CÔTÉ *et* LINA TOUSIGNANT *ont participé à la rédaction de ce texte comme enseignantes de première année à l'école La Rose-des-Vents,* JEAN-YVES LÉVESQUE *comme professeur en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski, et* JEAN-NOËL ROY *comme conseiller pédagogique à la Commission scolaire La Neigette qui est devenue la Commission scolaire des Phares*.

5. UNE DÉMARCHE POUR AUGMENTER LA CONTRIBUTION DES ÉLÈVES AU SECONDAIRE

PAR MARIO GAUVREAU ET JEANNETTE GIRARD

Dans la foulée du plan d'action sur la réussite éducative, les services éducatifs de la Commission scolaire Miguasha ont mis en œuvre un plan d'action dans le but de favoriser la concertation de tous les partenaires du milieu scolaire.

Au primaire, l'accent a été mis sur la gestion de classe, tandis qu'au secondaire les efforts des agents et agentes d'éducation ont porté sur la qualité de l'intervention à l'école. Voici donc un compte rendu de la démarche en cours dans deux écoles secondaires de la Commission scolaire Miguasha.

La mise en route

À une demande adressée par le directeur des services éducatifs de la Commission scolaire Miguasha à M. Claude Paquette[1], ce dernier a répondu par une offre de service, à l'automne 1992. Cette offre consistait essentiellement en l'analyse des pratiques actuelles d'intervention éducative et en la mise en place progressive de nouvelles pratiques cohérentes basées sur un cadre de référence pédagogique élaboré avec les différents partenaires du milieu.

Les services de M. Claude Paquette se sont concrétisés, en premier lieu, par une conférence qu'il a prononcée en vue d'engager les agents et agentes d'éducation des écoles et des services éducatifs dans une réflexion au regard des valeurs essentielles à une intervention éducative de qualité. Par la suite, deux jours d'animation ont permis au personnel de chaque école et des services éducatifs de

définir leur propre cadre de référence. Les éléments suivants ont été consignés aux cadres de référence : le sens que le groupe donne à une intervention de qualité, ses préférences en matière de styles d'intervention, l'analyse de la situation actuelle en rapport avec le style dominant de l'école ou des services éducatifs, un inventaire des propositions formulées pour accroître la cohérence des préférences exprimées et enfin, une liste d'énoncés pour les prochaines années. Ces énoncés, appelés « fixations », constituent des cibles à viser de façon répétée ; seule la persévérance dans le travail effectué relativement à quelques fixations peut mener à un changement en profondeur des pratiques.

Les trois cadres de référence définis ont en commun de privilégier le style d'intervention « avec les personnes[2] ». Ce style favorise l'interaction entre les commettants[3] et l'intervenant et mise sur la contribution de tous les partenaires. Ainsi, l'enseignant suscite la contribution des élèves, le directeur d'école suscite la contribution des élèves et des membres du personnel, tandis que le directeur des services éducatifs suscite la contribution de l'équipe de conseillers et conseillères pédagogiques et des directeurs et directrices d'école. Notons que ce style contraste avec d'autres plus couramment utilisés dans notre milieu, soit intervenir « sur » les commettants ou intervenir « pour » les commettants.

Une troisième journée d'animation dans les écoles a permis aux participants d'élaborer des projets pour concrétiser leur cadre de référence. Huit projets ont été rédigés le jour même. Le personnel des écoles a alors été invité à s'inscrire à l'un des huit projets pour en assurer la réalisation.

Par la suite, les services éducatifs de la Commission scolaire ont fait des offres de service pour faciliter la mise en œuvre de chacun des projets. Le directeur des services éducatifs a confié aux professionnels le mandat de soutenir et d'accompagner les équipes chargées de la réalisation des projets.

Voici une brève présentation des huit projets élaborés à l'école des Deux-Rivières et à l'école Antoine-Bernard.

1. Analyse et discussion des pratiques d'intervention : développer des mécanismes d'autoanalyse de sa pratique d'intervention en classe.
2. Création d'activités parascolaires : se rendre habile à soutenir les élèves dans leur prise en charge des activités parascolaires.
3. Cohérence disciplinaire : mettre à jour et améliorer les règles de conduite et de sécurité.
4. Tutorat amélioré : soutenir la planification, l'implantation et l'évaluation d'activités d'encadrement et d'aide individuelle à l'élève.
5. Rendre l'ensemble des partenaires responsables du classement des élèves et rendre les élèves responsables de leur réussite.
6. Valeurs et règlements de l'école : établir les liens qui doivent exister entre les valeurs préconisées à l'école et les règlements.
7. Bienvenue chez nous : sensibiliser les nouveaux enseignants au style d'intervention de l'école.
8. Potentiel, initiative, créativité (P.I.C.) : rendre l'élève conscient du pouvoir personnel qu'il a sur sa réussite scolaire en utilisant au maximum son potentiel, en favorisant l'exploitation de son esprit d'initiative et de sa créativité.

Les enjeux de la démarche

Larousse définit le terme *enjeu* comme *« ce qu'on risque de gagner ou de perdre dans une entreprise »*. Dans ce sens, les enjeux de la démarche sont tout d'abord les façons de faire et d'être, c'est-à-dire les styles personnels d'intervention. On risque en effet de perdre des habitudes confortables au profit de nouvelles façons de faire plus cohérentes à une intervention de qualité ; ceci est tout aussi vrai pour le directeur des services éducatifs et les enseignants que pour les professionnels de la Commission scolaire et les directeurs d'école. Ce premier enjeu explique en bonne partie pourquoi la démarche proposée est celle de l'engagement volontaire.

Un autre enjeu important concerne les élèves; il s'agit de leur engagement dans leur propre formation et de leur responsabilisation. En corollaire, augmenter la contribution des élèves en classe (ne pas en faire de simples exécutants) signifie un certain partage de pouvoir.

D'autres enjeux découlant des deux premiers sont également en cause: la culture de l'établissement scolaire va obligatoirement se transformer et plusieurs forces d'opposition vont se manifester. Pour s'accommoder d'un nouveau style d'intervention, l'organisation scolaire devra également se transformer, des chasses gardées seront alors foulées et quelques traditions, heurtées.

Les interventions privilégiées

Pour nous, qui étions les intervenants dans ce projet, travailler «avec» des commettants, c'est d'abord ne pas chercher à leur imposer notre point de vue. Le style interactionnel fait place à tous les participants et à toutes les participantes sachant qu'ils n'ont pas les mêmes points de vue. Comment cheminer ensemble dans un tel contexte?

L'*offre de service* est la première action que nous avons privilégiée. Nous avons donc soumis une offre de service à la direction de l'école pour chaque projet élaboré. Chaque offre décrivait la contribution que les professionnels des services éducatifs désiraient apporter à la réalisation des projets. L'offre pouvait ne toucher qu'une partie ou l'ensemble du projet, ou aller au-delà du projet en proposant diverses extensions. À la première rencontre, intervenants et commettants ont examiné l'offre de service et le projet. L'interaction qui s'est ensuivie a permis tantôt de transformer l'offre de service, tantôt d'enrichir le projet initial.

La *clarification des rôles* de chacun a fait l'objet d'une première intervention en début de projet.

La *concertation* fut concrétisée au moment de la *coanalyse* du cheminement des participants et de la *codécision* quant à la direction à prendre pour la poursuite du projet.

Dans une intervention de style interactionnel, l'intervenant ne décide pas de la démarche à suivre ni des méthodes de travail à privilégier ; il a toutefois la responsabilité de *proposer* aux commettants diverses pistes et activités pour mener à bien le projet. Il est aussi important qu'il *suscite* l'engagement des commettants sur plusieurs plans : l'évaluation du fonctionnement en équipes de travail, l'évaluation globale du projet et du choix des prochaines activités à réaliser ou l'élaboration des outils nécessaires.

Intervenir « avec » des commettants-enseignants, c'est parfois s'engager à fond avec eux comme si le projet était nôtre et c'est parfois se retirer provisoirement pour mieux *observer* leur cheminement. Il faut éviter que le projet ne devienne celui de l'intervenant, sans qui rien n'avance.

Intervenir « avec » des commettants, c'est aussi un exercice d'humilité. Il faut parfois *accepter* que les idées ou les moyens qu'on propose ne conviennent pas nécessairement, en tout ou en partie, aux membres de l'équipe du projet. Malgré des nombreuses recherches, la perle trouvée est parfois négligée au profit d'un outil qu'on considère moins complet, mais qui répond mieux aux attentes, parfois changeantes, des membres de l'équipe. Il faut accepter que tout le monde évolue en cours de route.

Un rapport d'évaluation

Tous les mois, nous avons rempli deux grilles à la demande de M. Paquette : une grille de collecte de données intitulée « Rapport général des interventions mensuelles » et une grille d'appréciation des expériences vécues dans chaque projet intitulée « Rapport descriptif des interventions utilisées ». Ces rapports constituaient des moments privilégiés pour analyser et évaluer nos actions « avec » les commettants.

Les données ont été compilées par la firme Claude Paquette. Un rapport d'étape étoffé est parvenu aux services éducatifs de la Commission scolaire. Ce rapport de la première année de la démarche avait pour titre « Naissance et premier pas d'un développement pédagogique concerté ».

Ce rapport révèle que les projets soumis par les enseignants ont trait surtout à la vie de l'école, à l'exception de l'un d'entre eux qui concerne la vie de la classe. On y lit aussi que les projets progressent mieux lorsque les membres de l'équipe-projet se rencontrent fréquemment (au moins une fois par mois), lorsqu'ils nomment un secrétaire et un responsable pour préparer l'ordre du jour, rédiger les comptes rendus des rencontres et faire circuler l'information dans l'école, lorsque les participants assistent assidûment aux rencontres, lorsque chacune des rencontres se termine par une prise de décision quant aux prochaines actions à mener et à la date de la prochaine rencontre, lorsque des mandats sont confiés à tous les membres de l'équipe à chacune des rencontres.

Des résultats préliminaires

L'année 1993-1994 fut une année de mise en chantier des projets, d'échanges d'idées entre participants en vue de se donner une compréhension commune, d'assurer la cohésion et d'éviter les ambiguïtés. Les plans d'actions sont amorcés et on a pu en observer les premiers résultats :

- la rédaction d'un document de consultation des enseignants sur la formule de tutorat à privilégier dans l'école ;
- la préparation d'un questionnaire destiné aux élèves ;
- la formation offerte aux élèves et aux enseignants sur le thème « Comment susciter la participation des jeunes aux activités parascolaires » ;
- une consultation des élèves pour savoir lesquels aimeraient contribuer à l'animation de différentes activités sur l'heure du midi ;
- la production d'un cahier d'information pour les nouveaux enseignants ;
- l'élaboration d'outils d'autoanalyse des pratiques pédagogiques ;
- la préparation d'un sondage destiné aux élèves sur les activités de la classe. Ce sondage a été effectué auprès des élèves

des six enseignants qui font partie du projet ; les résultats ont eu pour effet d'amener les enseignants à demander un perfectionnement en apprentissage coopératif ;

– l'élaboration d'outils et d'une démarche de clarification des valeurs en vue de la réécriture des règlements de l'école.

En conclusion

Cette première année de la démarche pour augmenter la contribution des élèves nous a amenés, à titre de membre des services éducatifs, à travailler dans des domaines autres que ceux des programmes d'études et de l'évaluation. Nous avons cherché davantage à soutenir diverses façons de faire contribuer tous les partenaires à la vie de l'école et à la formation des jeunes, y compris les élèves eux-mêmes, en nous préoccupant plus particulièrement de personnaliser nos propres interventions dans les écoles. Cela a permis de tisser des liens de complicité avec les équipes-projets des écoles.

Nos interventions « avec » les partenaires des écoles vont dans le sens des suggestions avancées par M. Robert Bisaillon, président du Conseil supérieur de l'éducation, dans une communication prononcée à Percé, dans laquelle étaient décrits les rôles d'avenir des professionnels des commissions scolaires : *« le design de formes nouvelles de pratiques éducatives adaptées aux fonctions à exercer ; fonction conseil pour l'ensemble des configurations organisationnelles à mettre à la disposition des personnels pour une plus grande efficacité éducative ; la fonction de guide, c'est-à-dire le travail avec les personnels pour que ceux-ci se sentent à l'aise et puissent fonctionner mieux dans ces configurations*[4] ».

Notre démarche « avec » les partenaires est bien amorcée. Lentement mais sûrement, les membres des équipes-projets ont appris à se connaître et à travailler ensemble. Il reste trois défis importants pour mener à terme les projets et soutenir la démarche entreprise : d'abord, *augmenter le nombre de volontaires qui s'engagent dans des projets* pour concrétiser les fixations que l'école s'est données dans son cadre de référence pédagogique ; ensuite, *orienter les projets vers la salle de classe*, cœur de l'action éducative

dans l'école, pour y faire contribuer davantage l'élève à sa propre formation ; enfin, *assurer une continuité* à cette démarche de cohérence et de cohésion afin d'en récolter les fruits les plus mûrs.

JEANNETTE GIRARD *et* MARIO GAUVREAU *ont corédigé ce texte comme conseillers pédagogiques à la Commission scolaire Miguasha qui est devenue la Commission scolaire René-Lévesque.*

---

1. Les productions Claude Paquette inc., Victoriaville.
2. Voir Claude PAQUETTE, *Intervenir avec cohérence*, Éditions Québec/Amérique, 1985.
3. Commettants : personnes avec lesquelles l'intervention est faite.
4. Communication adressée aux membres du Syndicat des professionnelles et professionnels des Commissions scolaires de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine, le 3 juin 1994, à Percé.

6. À L'ÉCOLE HENRI-JULIEN, DES PETITS PAS QUI DYNAMISENT LE MILIEU

PAR BERTRAND CARON, CLAIRE LEMIEUX ET GINETTE CHARLAND

En raison de la multiplicité des perfectionnements reçus, les enseignants et les enseignantes tout comme les directeurs et les directrices ainsi que les conseillers et conseillères pédagogiques possèdent une quantité incroyable de connaissances liées à leur fonction. Le rêve de toute direction ou de tout professionnel de l'éducation est de trouver le moyen d'activer dans son milieu l'ensemble des connaissances acquises et de passer ensuite de la théorie à la pratique. L'expérience que nous allons décrire démontre qu'un tel rêve peut devenir une réalité.

L'école Henri-Julien est une école secondaire de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Elle fait partie du Regroupement des écoles spéciales en raison du groupe de jeunes qu'elle dessert, groupe qui est composé de 175 élèves (filles et garçons) présentant tous des troubles de conduite et de comportement. Les 26 enseignants qui y travaillent ont une formation en adaptation scolaire et sont regroupés en équipes-modules, dans lesquelles on trouve 3 enseignants et 1 éducateur qui travaillent auprès de 2 groupes d'élèves.

En juin 1991, au moment de la mise en commun des bilans annuels de chacun des modules, un certain nombre de problèmes sont ressortis, notamment la faible motivation des élèves et leurs difficultés scolaires persistantes. Ces constats sont demeurés, par la suite, le moteur de nos réflexions et de nos actions pédagogiques.

C'est ainsi que, pour l'année scolaire 1991-1992, nous avons présenté à la direction du Regroupement, dans le processus de planification des activités pédagogiques de l'école et en conformité avec le plan de supervision, un premier document de travail faisant état de nos priorités comme équipe-école. En fait, il s'agissait de s'approprier les apports de la psychologie cognitive en la mettant au service de l'apprentissage dans la salle de classe.

En élaborant ce projet, nous avons constaté que les principes de la psychologie cognitive relatifs à la démarche d'apprentissage s'appliquent de la même façon chez les adultes que chez les adolescents. Il nous est donc plus facile aujourd'hui d'énoncer les conditions auxquelles est subordonnée la réalisation d'un tel projet.

Préalable 1

Besoin de modèles, c'est-à-dire de personnes qui vont de l'avant… qui reconnaissent, guident, encouragent et objectivent nos actions pédagogiques, en d'autres mots, des modèles passionnés et convaincants, qui engendrent un effet d'entraînement…

Préalable 2

Bonne planification et objectifs réalistes pour chacun des participants.

Préalable 3

Enseignants volontaires… et effet d'entraînement…

1991-1992 : 5 enseignants

1992-1993 : 9 enseignants

1993-1994 : 19 enseignants

1994-1995 : 19 enseignants

Préalable 4

Affectation d'une personne-ressource du milieu au projet, c'est-à-dire enseignante-ressource ou chef de groupe, à temps partiel ou à temps plein.

Préalable 5

Présence régulière de la conseillère pédagogique auprès de l'enseignante-ressource et des enseignants.

Préalable 6

Participation active et soutenue de la direction qui reconnaît, apprécie et encourage tous les petits pas.

Préalable 7

Libération de certains enseignants pour planifier et préparer des activités d'apprentissage.

Préalable 8

Planification de demi-journées de formation ou d'échanges d'expériences pour les enseignants engagés dans le projet.

Préalable 9

Détermination des rôles de chaque personne engagée dans le projet, et ce, afin d'en assurer la réussite.

À chacun son rôle !

La direction

Nous avons mis en parallèle le mode d'apprentissage des adultes et celui des adolescents. Il en va de même pour ce qui est des attentes des élèves à l'égard des enseignants et de ces derniers envers la direction. En effet, *les élèves souhaitent rencontrer des personnes accueillantes, justes et authentiques qui sont à l'écoute de leurs besoins et auxquelles ils puissent se référer*, comme le précisait le Conseil supérieur dans un avis intitulé «*Pour des apprentissages pertinents au secondaire*».

Pour qu'un tel projet suscite un certain intérêt, il faut partir d'un besoin clairement défini par des enseignants et l'expression de

ce besoin ne doit pas forcément être grande, forte et unanime. Le rôle de la direction sera d'être à l'écoute des gens du milieu et de lancer le projet.

Les premiers pas de la direction consistent en des lectures, en des rencontres avec la conseillère pédagogique et en des discussions avec le directeur du Regroupement. Par la suite, elle doit fixer son choix et former un noyau de «modèles passionnés et convaincants» qui faciliteront le lancement du projet et planifieront les étapes de sa réalisation. Ce noyau est composé d'un membre de la direction, de la conseillère pédagogique et d'une enseignante-ressource.

L'élaboration du projet est l'étape la plus importante. Elle exige certes temps et énergie à court terme, mais, à moyen et à long terme, elle constitue une stratégie économique. Une fois le projet en marche, la collaboration entre la direction, la conseillère pédagogique et l'enseignante-ressource doit se poursuivre. Cette collaboration s'actualise, d'une part, dans l'organisation du projet et, d'autre part, dans l'évaluation annuelle de celui-ci. Par ailleurs, il faut préciser que ce travail en commun se vit au quotidien. En effet, des échanges d'impressions, d'observations et de renseignements permettent à chacun de «sentir le pouls» du projet et de suivre son évolution.

La participation active de la direction aux rencontres et aux discussions lui permet, entre autres:

1) de connaître les conceptions pédagogiques de chacun des enseignants et de chacune des enseignantes;
2) d'évaluer leur progression sur le plan de la pratique pédagogique;
3) d'effectuer un retour sur les stratégies mises en place;
4) de mieux intégrer la démarche d'apprentissage afin de mieux soutenir les enseignants;
5) de reconnaître, d'apprécier, d'encourager leurs petits pas.

Bref, la direction de l'école assure une supervision discrète et efficace et respecte le cheminement de chacun des enseignants. Son engagement est la pierre angulaire de la réussite du projet. En effet, c'est la direction qui mobilise l'équipe enseignante et qui, par une

planification structurée, facilite la participation de chacun et suscite le renouvellement des pratiques pédagogiques.

La conseillère pédagogique

La grande force du projet de l'école Henri-Julien vient du fait que celui-ci a été élaboré POUR et PAR le milieu où chaque partenaire avait une responsabilité précise pour assurer sa réussite. Pour la conseillère pédagogique, cette responsabilité s'est actualisée dans l'accomplissement de certaines tâches.

- *Assurer la formation de l'équipe-école.* Des temps de perfectionnement ont été offerts au personnel enseignant afin qu'il prenne connaissance des éléments théoriques de la psychologie cognitive relatifs à la démarche d'apprentissage ainsi qu'aux facteurs liés à la motivation scolaire. Ainsi a-t-il pu dégager les conditions nécessaires à la mise en œuvre d'apprentissages de qualité.
- *Planifier, avec les enseignants et l'enseignante-ressource, les activités d'apprentissage.* La planification d'activités est importante puisqu'elle permet aux enseignants d'actualiser les éléments théoriques de la psychologie cognitive dans des situations d'apprentissage concrètes. Par exemple, traduire les concepts théoriques en «Comment j'agis dans ma classe? Quels gestes dois-je faire dans ma démarche d'enseignement?»

L'enseignant s'engage ici dans un processus de résolution de problèmes et, pour réussir, il aura à clarifier au préalable, avec du soutien, sa pratique et ses préoccupations pédagogiques. Il devra donc avoir l'occasion

- de préciser la ou les difficultés que les élèves éprouvent dans sa matière;
- de nommer les interventions qu'il met en place et de juger de leur efficacité;
- de verbaliser la conception qu'il a de son rôle d'enseignant auprès d'élèves qui ont des troubles de conduite.

Par la suite, l'enseignant conçoit un scénario d'apprentissage lié à un aspect bien précis du programme d'études tout en tenant compte des résultats des recherches en psychologie cognitive. Au cours de chaque activité d'apprentissage, il garde toujours en tête les questions suivantes :

- Quel est l'apprentissage visé ?
- Quelles sont les connaissances et les stratégies que l'élève doit maîtriser pour réussir un tel apprentissage ?
- Quelles sont les conditions d'utilisation de cet apprentissage ?

Les réponses à ces questions prendront forme et s'insèreront dans une démarche d'enseignement planifiée en tenant compte des exigences et des caractéristiques de la démarche d'apprentissage.

– *Guider l'expérimentation, l'objectivation et le réinvestissement*. Une étape très importante de la démarche est l'expérimentation en classe de l'activité proposée. En effet, c'est dans la vie quotidienne de la classe que cette activité prendra toute sa valeur. Soulignons ici le rôle essentiel que joue l'enseignante-ressource. Par sa présence et son engagement, elle accompagne au jour le jour l'enseignant dans « ses essais ».

Une fois terminée l'expérimentation, un retour est fait afin que l'enseignant verbalise son degré de satisfaction, les questions qui ont surgi et les difficultés éprouvées. L'objectivation constitue une occasion privilégiée où chacun peut modifier, réajuster ou améliorer les activités élaborées, et ce, afin de distinguer ce qui est efficace de ce qui ne l'est pas.

Le réinvestissement en classe est assuré dans la mesure où théorie et pratique sont toujours présentes dans l'élaboration des situations d'apprentissage, mais surtout s'il se fait dans le respect du rythme de chaque enseignant, de leurs doutes et de leur résistance au changement.

Voici comment la conseillère pédagogique voit son rôle : « Ma carrière à la CECM est relativement courte : quatre années à conseiller et à accompagner des enseignants qui ont à cœur la réus-

site des élèves en difficulté. Le projet en enseignement stratégique de l'école Henri-Julien a été une occasion de plus pour moi de jouer mon véritable rôle de professionnelle de l'éducation. Quels que soient la matière enseignée et le nombre d'années d'expérience de chacun, les enseignants ont accepté de remettre en question leur pratique pédagogique, et de prendre des risques en classe, car ils se sont sentis responsables des gestes pédagogiques.

«Le rôle d'une conseillère est d'assurer la formation auprès des enseignants, mais ce projet m'a aussi permis de constater l'importance et l'efficacité d'un «changement accompagné». Car au-delà de la formation théorique, celle qui permet de «mieux savoir», la conseillère pédagogique doit accompagner les enseignants dans leurs préoccupations et actions quotidiennes, c'est-à-dire dans «l'amélioration de leur savoir-faire». J'ai eu la chance, depuis quelques années, de participer activement à l'évolution pédagogique d'un milieu où les réflexions et les remises en question de chacun sont devenues pour tous, des objets de recherche.

«Il est utopique de croire que la conseillère pédagogique peut former et soutenir efficacement des enseignants sans qu'il y ait une autre personne dans l'école qui planifie, objective et les aide quotidiennement. Cette personne clé, c'est l'enseignante-ressource.»

L'enseignante-ressource

Le rôle de l'enseignante-ressource est d'accompagner le personnel enseignant dans son quotidien; c'est-à-dire d'être présente lorsqu'il remporte des succès ou que des doutes surgissent. Afin d'exécuter sa tâche, elle doit avoir suffisamment de temps pour rencontrer les enseignants et les soutenir dans leur cheminement. À l'école Henri-Julien, elle y consacre trois journées par semaine.

Être à l'écoute des besoins exprimés par le personnel enseignant et l'amener à tenir compte des principes de la psychologie cognitive dans les gestes concrets qu'il fait en classe, tel est le souci constant de l'enseignante-ressource. Pour y arriver, elle rencontre régulièrement les personnes engagées dans le projet soit en suivi individuel et de façon intensive avec les nouveaux enseignants ou de façon continue avec ceux et celles qui en sont à leur deuxième

ou troisième année dans le projet. Le déroulement des rencontres est entièrement déterminé par l'enseignant, car les questions qui le préoccupent (les difficultés des élèves, la planification annuelle ou d'étapes, les nouveaux programmes, le matériel didactique, les stratégies d'enseignement, etc.) sont les déclencheurs de ses interventions futures.

De plus, l'enseignante-ressource organise des groupes de partage d'expériences, ce qui a pour effet de stimuler les personnes à agir. L'enseignante-ressource témoigne à propos de sa formation continue. « Il est essentiel, comme personne-ressource, que j'approfondisse mes connaissances et élargisse mes expériences en psychologie cognitive. À cet égard, je me documente continuellement sur le sujet afin de consolider mes acquis. Il ne suffit pas, bien sûr, de s'alimenter sur le plan théorique pour devenir un modèle crédible en matière d'intervention ; c'est d'ailleurs pour cette raison que, deux jours par semaine, j'expérimente cette démarche d'enseignement auprès de mes élèves. Je planifie mes cours avec la conseillère pédagogique et j'objective par la suite, toujours avec elle, mes expériences. La mise en place de ce « circuit pédagogique » permet non seulement à chacun de jouer un rôle efficace dans l'école, mais facilite aussi l'appropriation d'un « savoir » qui permet d'intervenir avec compétence auprès de nos jeunes. »

Place aux enseignants

Qu'en disent les enseignants qui participent au projet ?

« Ce projet fut pour moi une grande source de motivation… moi qui, tout d'abord, cherchais à motiver mes élèves ! J'étais à l'âge de la retraite, mais j'ai décidé de continuer parce que je voyais dans ce projet une source de « rajeunissement ». J'ai expérimenté, au départ, avec quelques élèves afin de m'approprier progressivement les principes de base de la psychologie cognitive. Tout au long de ma démarche, j'ai été guidée par l'enseignante-ressource et la conseillère pédagogique. Jamais elles ne sont intervenues pour m'évaluer. On discutait, on partageait des idées, on me conseillait… Bref, j'apprenais. J'ai eu aussi l'occasion de discuter avec de plus jeunes ensei-

gnants, ce qui m'a beaucoup enrichie, car je ne me sentais plus seule avec mes difficultés. » (Estelle Grant)

« Étant à ma première année d'enseignement, le projet m'a aidée à mieux « gérer » mon programme d'études, à mieux diagnostiquer les faiblesses et les forces de mes élèves et à choisir le matériel le plus approprié à leurs besoins.

« Les résultats de mes interventions à caractère cognitiviste auprès de mes élèves sont très concluants. En effet, ceux-ci utilisent de plus en plus les outils mis à leur disposition et se réfèrent davantage aux stratégies enseignées, parce que j'y accorde dans ma classe une place capitale.

« Le fait d'être plus stratégique dans mes interventions pédagogiques auprès des jeunes leur a permis de connaître des succès en classe et, surtout, de s'en attribuer la responsabilité. Lorsque je leur propose une activité d'apprentissage, mes élèves savent toujours ce qu'ils feront, comment ils pourront la réaliser et pourquoi cette activité est importante. » (Maryse Meunier)

« Le constat des difficultés de mes élèves en écriture a été le déclencheur de mes premières actions. Il était important, au départ, de vérifier auprès d'eux leur perception et leur croyance en ce qui concerne leur habileté en écriture : comment se percevaient-ils comme scripteurs ? Quels étaient les facteurs qui influaient sur cette perception ? Avaient-ils du pouvoir pour modifier cela ? Si oui, comment ? Par la suite, je les ai guidés dans ce changement. J'ai activé, puis organisé leurs connaissances, j'ai fait la démonstration de stratégies efficaces devant eux, je leur ai donné des tâches pratiques à exécuter de façon guidée dans un premier temps, puis de façon autonome par la suite. J'ai surtout démontré à mes élèves, que ma classe était un lieu d'apprentissage où l'erreur est valorisée car c'est elle qui donne accès au savoir. Cette année, j'enseigne les mathématiques et j'applique la même démarche d'enseignement, et ce, avec beaucoup de succès. En effet, quelle que soit la matière enseignée, il est important de permettre à nos jeunes d'être actifs dans la construction de leur savoir. » "Cette année, ce n'est pas comme avant, on dirait qu'on travaille moins, mais qu'on pense plus!" « Voilà ce qu'en disent mes élèves. » (France Labossière)

«J'enseigne en mathématiques et les élèves que je côtoie tous les jours éprouvent d'importantes difficultés avec cette matière. D'ailleurs ils disent souvent «Je n'ai pas la bosse des maths!» Durant les trois années du projet, j'ai voulu redonner confiance à mes jeunes en leur faisant voir que non seulement ils avaient un bon bagage mathématique (beaucoup de connaissances) mais qu'ils pouvaient aussi en utilisant de bonnes stratégies développer des habiletés qui devraient les aider à réussir.

«Au cours de la première année, mon action a porté davantage sur la démarche de résolution de problèmes: activer les connaissances des élèves sur leur démarche de résolution, modeler devant eux ma démarche de résolution de problèmes (enseigner des stratégies de lecture de problèmes et de résolution), puis après de nombreuses pratiques, les amener à dégager les stratégies les plus efficaces.

«Pendant les deux autres années, mes interventions ont concouru à modifier les croyances de mes élèves à l'égard des mathématiques et à les rendre autonomes dans leurs apprentissages. J'ai pris conscience qu'il ne suffit pas de dire à un élève qu'il est capable d'exécuter une tâche pour qu'il soit en mesure de la réussir ou de lui dire qu'il sait quoi faire sans vérifier s'il sait comment le faire. J'ai joué ce rôle de «coach cognitif» auprès des élèves, par l'enseignement explicite de stratégies (modelage, pratique guidée, pratique autonome), en leur donnant des moyens d'avoir prise sur la tâche à accomplir (cahier de notions importantes) et en discutant régulièrement avec eux des raisons de leur réussite ou de leur échec (utilisation de stratégies et effort). Ainsi, j'ai permis à mes élèves de se rendre compte que la réussite en mathématiques était possible.

«Comme jeune enseignante, ce projet m'a beaucoup aidée puisqu'il était axé sur ma pratique. Dans une telle démarche, le soutien des autres est essentiel, car nous pouvons évaluer nos gestes au fur et à mesure, en faire de nouveaux et, surtout, dans les moments «creux», repartir plus convaincus. Des changements et des progrès, j'en ai observé dans ma classe et dans mon enseignement. J'ai maintenant plus de crédibilité aux yeux de mes élèves et mes interventions auprès d'eux sont plus efficaces.» (Chantal Fortin)

Un projet qui rayonne…

… à l'école

Depuis bientôt quatre ans qu'existe le projet, la vie pédagogique à l'école Henri-Julien a beaucoup évolué. Le discours d'hier n'est plus celui d'aujourd'hui ; on ne parle plus uniquement des troubles de conduite et de comportement des élèves. En effet, les enseignants ont repris leur premier rôle : celui de « médiateur » entre la connaissance et l'élève. Ils guident, soutiennent les élèves dans la construction de leurs savoirs. Ils s'interrogent continuellement sur leur pratique pédagogique, font des choix plus stratégiques afin d'assurer aux jeunes des apprentissages de qualité. En ce qui concerne les nouveaux enseignants qui intègrent l'équipe-école, le projet représente un appui et un ressourcement unique puisque chacun, quelle que soit son expérience, est mobilisé par le milieu en fonction d'objectifs communs liés à la réussite éducative.

… dans le Regroupement

Depuis la mise en place de ce projet en enseignement stratégique, d'autres écoles du Regroupement ont emboîté le pas. Le modèle d'interventions expérimenté a été repris dans différents milieux avec bien sûr, quelques variantes, c'est-à-dire en fonction des élèves desservis, des ressources disponibles dans l'école et du nombre d'enseignants prêts à s'engager à fond. Chaque école du Regroupement qui a adopté cette démarche pourrait venir témoigner des changements positifs observés dans son milieu : des directions qui participent à la vie pédagogique, des conseillers pédagogiques qui s'engagent à fond, des enseignants qui se mobilisent et des élèves qui apprennent.

Le mot de la fin

Ce qui était un beau risque, un projet embryonnaire en 1991, est devenu dans notre école, un projet dynamique et énergisant. Cette transformation s'est effectuée de façon progressive. Des milliers de petits gestes, de petites actions au quotidien nous ont permis de

mieux comprendre le processus d'apprentissage et d'intégrer dans notre pratique l'ensemble de connaissances ainsi acquises. Le questionnement initial, le désir d'améliorer notre manière d'enseigner et de permettre à nos adolescents de mieux apprendre ont façonné au fil du temps «notre projet-école» dans lequel la remise en question des gestes pédagogiques de chacun est valorisée.

BERTRAND CARON *est directeur de l'école Joseph-Charbonneau à la Commission scolaire de Montréal*; CLAIRE LEMIEUX *est conseillère pédagogique à la même école.* GINETTE CHARLAND *est directrice adjointe de l'école Eulalie-Durocher à la Commission scolaire de Montréal.*

7. FAIRE AVEC LES PERSONNES TABLE RONDE AVEC DES DIRECTRICES ET DES DIRECTEURS D'ÉCOLE

PAR LUCE BROSSARD

C'est à l'unanimité que les directrices et directeurs d'école (voir les noms dans l'encadré) invités à participer à la table ronde sur les stratégies pouvant susciter un changement pédagogique considèrent que pour imprimer un mouvement de quelque nature qu'il soit dans son école, il faut le faire avec les personnes qui y travaillent. Ils sont convaincus que tout changement imposé, planifié et contrôlé étape par étape n'a à peu près aucune chance de réussite. Au rancart la programmation par objectifs et les cheminements critiques, nous voici à l'ère du changement émergent.

Cela dit, il n'est pas question, ont-ils signalé, de se croiser les bras et d'attendre que les choses arrivent d'elles-mêmes. Le directeur ou la directrice a un rôle important à jouer. Il faut en effet que quelqu'un mette en place les conditions pour que le changement émerge. L'inspiration, l'animation et le soutien lui appartiennent donc. Voilà la trame de la discussion qui a porté d'abord sur les facteurs qui contribuent à la réussite d'un processus de changement de la pratique pédagogique, puis sur des actions faites en ce sens dans chacune des écoles dirigées par nos invités et invitées.

Les facteurs aidants

Nous avons retenu six facteurs liés soit à l'administration ou à l'organisation scolaires, soit à la personnalité et aux habiletés du directeur ou de la directrice.

Avoir un pouvoir réel

«Le moteur du changement, c'est le pouvoir de faire changer les choses», affirme un des participants. Comment en effet mettre en place un processus de changement si l'on n'a pas un pouvoir réel de changer les choses, c'est-à-dire avoir non seulement la responsabilité de prendre des décisions, mais aussi les moyens d'agir? Sur ce point, nos invités en avaient long à dire. Nous avons ainsi pu constater que le pouvoir conféré à la direction varie considérablement d'un milieu à un autre. Dans certains cas, la marge de manœuvre des directeurs et des directrices est très réduite. Les contraintes administratives ont de quoi en décourager un bon nombre. La décentralisation dont on parle beaucoup n'a pas été réalisée partout. *«Chez nous, on a déconcentré les problèmes dans les écoles et gardé les pouvoirs à la Commission scolaire»*, dira avec ironie un directeur, alors que d'autres affirment gérer tout le budget de leur école, y compris la masse salariale et les sommes consacrées au perfectionnement. La plupart pensent que ce sont les sommes consacrées au plan du Ministère en matière de réussite éducative qui leur ont donné l'impulsion et les moyens de mettre en œuvre des actions pour améliorer la pratique pédagogique. *«Décentraliser, cela veut dire amener les ressources vers l'école. Si minimes soient-elles, elles sont dynamisantes pour le milieu»*, poursuit notre invité.

Outre l'argent dont on ne dispose pas, il y a les règles administratives ou les façons habituelles qu'ont les gestionnaires de la Commission scolaire de régler un problème. Celles-ci peuvent empêcher les écoles de se donner des modèles qui leur conviennent. Par exemple, lorsqu'on a trop d'élèves pour former une seule classe selon les normes en vigueur, mais pas assez pour en former deux, la meilleure solution n'est pas nécessairement de donner une prime à l'enseignante qui accepte de prendre un plus grand nombre d'élèves dans sa classe. Engager une enseignante à temps partiel pour qu'elle travaille en équipe avec la chargée de classe peut se révéler une formule beaucoup plus intéressante.

Notre entretien avec nos invités et invitées donne à penser que les modes de gestion qui ont cours encore dans plusieurs milieux ne correspondent plus aux besoins d'une école qu'on veut autonome,

Ont participé à cette table ronde

pour le secondaire :

Anne-Marie Couanon
École Poly-Jeunesse (Laval)
Commission scolaire Des Mille-Îles

Jacques Giguère
Polyvalente de Saint-Jérôme (Saint-Jérôme)
Commission scolaire Saint-Jérôme

Pierre Gosselin
Polyvalente Louis-Joseph-Papineau (Montréal)
Commission des écoles catholiques de Montréal

Roger Pastor
École secondaire Fernand-Lefebvre (Sorel)
Commission scolaire de Sorel

pour le primaire :

Claude Desjardins
École Victor-Lavigne (Saint-Léonard)
Commission scolaire Jérôme-Le Royer

Claude Maheu
École Le Bourg-Neuf (Le Gardeur)
Commission scolaire de Le Gardeur

Pauline Quinlan
École de Sutton (Sutton)
Commission scolaire Davignon

Estelle Routhier
École Pierre-d'Iberville (Longueuil)
Commission scolaire Jacques-Cartier

innovatrice et responsable parce que, comme le faisait remarquer un de nos interlocuteurs, *«quand tu n'as pas de pouvoir et pas d'argent, tu n'as pas de comptes à rendre à personne»*.

Instaurer un véritable partenariat

Autant il est nécessaire d'avoir du pouvoir pour mettre en marche un processus de changement, autant il faut accepter de le partager si l'on souhaite qu'il ait quelque chance de succès. *«On veut*

responsabiliser, on veut le partenariat et on veut rester patron en même temps. Il y a là souvent un écueil à nos bonnes intentions.» Il est en effet bien difficile de créer dans l'école des relations axées sur le partenariat avec toutes les agentes et tous les agents d'éducation lorsqu'on a longtemps eu d'autres types de relations avec eux.

Les relations d'opposition ne mènent nulle part et on aurait avantage à adopter dans les écoles les attitudes qui conviennent à la négociation raisonnée dont on parle de ce temps-ci, note un des participants, car chacun devrait alors se demander si ce qu'il veut faire est bon pour l'élève plutôt que de se demander si c'est bon pour lui.

Si les directeurs et les directrices d'école n'ont pas encore tout le pouvoir d'agir, il faut bien reconnaître que les enseignantes et les enseignants ont également été longtemps dépossédés de leur vrai pouvoir, autant en ce qui concerne leur pratique pédagogique que la gestion des apprentissages des élèves.

Instaurer un véritable partenariat, c'est aussi être clair sur les ressources dont on dispose et décider de la façon de les utiliser avec les personnes qui travaillent dans l'école. *«Mettre les ressources sur la table et les partager ensemble en fonction des besoins, c'est un gros risque,* pense un des participants, *mais c'est un risque qu'il faut prendre parce que les solutions viennent des gens de la base.»* Il ne s'agit pas, selon un autre directeur, de remettre tout l'argent aux enseignantes et aux enseignants et de leur dire d'en faire ce qu'ils veulent, mais de se présenter comme un des partenaires et d'exposer ses besoins avec les autres. Est-il nécessaire d'ajouter que, pour réussir un vrai partenariat, il faut entendre les besoins des autres? Si on a une capacité d'écoute limitée, mieux vaut ne pas se lancer dans la mise en marche d'un processus de changement. Heureusement, toutes les personnes présentes semblaient avoir de grandes dispositions dans ce domaine.

Agir avec cohérence et cohésion

Les actions éparses, les engouements passagers, les propos contradictoires ne sont pas de nature à favoriser la réussite d'un processus de changement. La crédibilité du directeur ou de la directrice qui désire susciter un changement repose sur la cohérence et la cohé-

sion de l'équipe de gestion. Par exemple, lorsqu'un directeur lance un message d'ouverture au partenariat à l'équipe enseignante et que les cadres intermédiaires interceptent la réponse de celle-ci, il est évident que des conditions favorables à une action concertée ne peuvent s'établir.

Construire cette cohérence suppose que l'équipe de gestion prend le temps de discuter des questions de fond: mission de l'école, pédagogie, valeurs à promouvoir, etc. Les réunions rapides pour régler les problèmes urgents ne sont pas des lieux propices à ce genre de discussion.

La cohérence se manifeste également lorsque le directeur ou la directrice qui souhaite amorcer un changement montre qu'il ou elle est aussi capable de changer et de s'adapter aux situations nouvelles.

Cohérence des propos et des conduites, cohérence de l'équipe de gestion, mais aussi cohérence à tous les échelons de la hiérarchie. Lorsque l'école va dans une direction et la Commission scolaire dans une autre, le directeur ou la directrice peut difficilement convaincre les agentes et les agents d'éducation du sérieux de l'action entreprise.

Avoir une vision commune de ce que l'on veut faire dans l'école

«On a des chances de réussir si l'on a une vision partagée de ce qu'on veut que soit la réussite éducative de nos élèves. Il s'agit de créer autour d'une idée des images qui font que tout le monde voit ce que ça peut être», dit une directrice. Cette vision peut être définie par l'équipe animée par le directeur ou la directrice de l'école mais elle peut aussi émaner de la Commission scolaire ou de la direction qui arrive à la faire partager par l'équipe. Chose certaine, il faut que l'équipe la fasse sienne pour que tout projet prenne forme. Quand nous disons «l'équipe», nous pensons certes à l'ensemble du personnel de l'école, mais aussi à des groupes plus restreints qui pourront s'agrandir par la suite, selon le processus de changement privilégié.

Si la vision du but à atteindre doit être partagée par les membres de l'équipe-école, la façon de s'y prendre, le processus ou la

méthodologie si l'on préfère, doit habituellement être déterminée par la direction. Cette dernière ne peut vraiment pas se lancer dans une aventure sans proposer un processus sur lequel on peut s'entendre, qui évite de s'éparpiller dans tous les sens et qui sécurise les partenaires.

Animer et soutenir son équipe

Pour susciter un changement, il faut forcément introduire un élément nouveau qui en démontre la nécessité ou qui donne aux personnes le goût de faire les choses autrement. En effet, quand tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes, pourquoi changer quoi que ce soit? La personne qui fait prendre conscience aux autres qu'il y a encore de la place pour l'amélioration ou qui les incite à réfléchir sur le type d'école souhaité, c'est encore et toujours le directeur ou la directrice. Sans une animation de sa part, il y a peu de chances qu'une action concertée se dessine. Toutefois, cette animation ne peut pas se résumer à quelques discours. La qualité des intrants a certainement un effet sur la qualité des extrants. C'est aussi la direction qui se soucie de maintenir un équilibre entre l'établissement d'un bon climat dans l'école et l'insistance sur la tâche à accomplir. Pour ne pas rompre cet équilibre souvent fragile, plusieurs optent pour une stratégie des petits pas.

De plus, une fois le mouvement enclenché, il faut soutenir l'équipe de toutes les manières possibles, autant dans la recherche et l'expérimentation de nouvelles façons de faire que dans la résolution des problèmes quotidiens qui ne disparaissent pas comme par enchantement dès qu'on s'engage dans une démarche de changement de sa pratique pédagogique. Comme le fait remarquer une directrice, *«il faut faire participer les enseignants, les stimuler, mais il faut leur apporter une aide concrète dans les situations difficiles. On peut bien avoir un idéal extraordinaire, mais il y a la réalité quotidienne aussi. On ne peut ignorer les problèmes auxquels les enseignants ont à faire face: drogue, élèves qui ont des problèmes psychologiques, etc.»*

Obtenir le soutien du milieu

L'école ne vit pas dans un monde clos. Les parents et la communauté peuvent être des appuis importants. Ils ont certes leur mot à dire en ce qui concerne la mission de l'école, mais ils ont aussi le pouvoir de soutenir, d'encourager et de valoriser ce qui s'y fait. Ce sont des partenaires qu'on néglige souvent, on oublie en effet qu'ils peuvent être des ressources extraordinaires. Lorsque le milieu renforce les actions qui se font à l'école, le personnel se sent apprécié et est prêt à investir plus d'efforts encore. Il ne faut pas craindre d'associer les parents aux projets qu'on veut réaliser. Nos invités les considèrent comme des alliés.

Des réalisations variées

Que font nos invités dans leur milieu pour contribuer à l'amélioration de la pédagogie ? Tous ont des actions à décrire. Certaines marquent le début d'une démarche, d'autres, la consolidation. Cela dépend du nombre d'années d'expérience dans l'école de la directrice ou du directeur, de l'histoire et de la taille de celle-ci, et du milieu dans lequel elle est située.

Voyons maintenant les stratégies mises en œuvre par chacun et chacune pour imprimer un mouvement dans leur établissement.

S'associer avec les représentants des enseignants

À la polyvalente de Saint-Jérôme, grosse école secondaire de second cycle, Jacques Giguère et ses adjoints ont enclenché une démarche de réflexion avec les délégués syndicaux de même qu'avec les chefs de groupe afin d'actualiser le projet éducatif et de travailler sur l'estime de soi des adolescents et des adolescentes. Ce sont là des réseaux d'influence établis qui auront un effet multiplicateur. Les enseignantes et les enseignants sont donc intégrés dans le processus dès le départ, puisque leurs représentants siègent au Comité consultatif. Le processus en est à ses débuts, parce que Jacques Giguère est directeur de cette école depuis peu. Il considère qu'il sera assez difficile de convaincre tout le personnel enseignant qu'il est nécessaire d'apporter des changements sur le plan pédagogique,

étant donné que les résultats des élèves sont bons. Cependant, le taux de décrochage assez élevé montre bien, selon lui, qu'il y a encore du travail à faire.

Pour susciter la réflexion sur la pratique pédagogique, on a organisé au cours d'une journée pédagogique des ateliers animés par les membres de la direction et les enseignants qui siègent au Comité. On y a discuté des besoins des adolescents d'aujourd'hui et de la meilleure façon d'y répondre. On y a pris conscience que la pratique pédagogique actuelle favorisait assez peu le développement du savoir-être et du savoir-faire et on s'est interrogés sur ce qu'on pourrait faire pour améliorer cela. Les enseignantes et les enseignants ont donc été placés en situation d'analyse de leur pratique pédagogique en fonction des besoins des jeunes.

Il en émergera, espère Jacques Giguère, des besoins de formation auxquels on répondra selon les formules qui conviendront le mieux au personnel enseignant.

Animer en supervisant et différencier le perfectionnement

Lorsqu'elle est arrivée il y a quatre ans dans sa petite école primaire de milieu favorisé où l'on privilégie une pratique pédagogique plutôt traditionnelle, Estelle Routhier, adepte du travail en équipe et qui partage la vision de sa Commission scolaire sur la responsabilisation et le projet partagé, a constaté que les enseignantes avaient plutôt tendance à travailler isolément et passaient beaucoup de temps à répondre aux lettres des parents. En effet, comme dans cette école le projet éducatif est axé sur la performance, les parents sont très présents et ont beaucoup d'attentes.

Elle a donc décidé de les rencontrer individuellement trois fois l'an pour les inciter à se donner deux défis : un défi pédagogique et un défi personnel sur lesquels elle revient à chaque rencontre. Elle profite de ces moments pour écouter les besoins de chacune notamment en ce qui concerne le matériel parce que, dit-elle, *« souvent les enseignantes changent leur pratique lorsqu'on leur donne quelque chose de concret »*.

Les besoins de formation exprimés par les enseignantes l'ont amenée à renoncer à l'idée d'un projet commun pour former plutôt

trois groupes qui travaillent sur des approches différentes: la classe-atelier, l'intégration des matières et la gestion de classe. Peu importe l'approche retenue, elle contribue à susciter chez l'élève le plaisir d'apprendre, ce qui est le deuxième point du projet éducatif de l'école.

Il existe également des projets qui nécessitent la collaboration de plusieurs personnes et qui créent une vie collective très animée dans l'école: anglais intensif en 6e année, projet d'art en 3e année, laboratoire d'informatique animé par des parents bénévoles (il y en a une centaine à l'école), semaine d'animation en lecture, perfectionnement sur le code de vie, projets pour éviter le redoublement, sans compter les spectacles montés par le conseil des élèves qu'elle anime elle-même.

Bref, une équipe dans laquelle chacun chemine à son rythme pour faire de l'école un milieu stimulant et pour répondre aux attentes des familles.

Proposer une démarche pour regarder sa réalité

Depuis cinq ans qu'il est directeur à l'école primaire Victor-Lavigne à Saint-Léonard, Claude Desjardins n'a pas changé sa façon de faire. Il croit que pour qu'un changement ait lieu il faut que les gens voient le problème et puissent analyser leur réalité. Aussi leur a-t-il proposé, et leur propose-t-il toujours, une démarche, un processus de résolution de problèmes qui les amène à redéfinir l'environnement éducatif dans l'école. Il s'agit tout d'abord d'analyser sa réalité puis de prendre du recul, d'aller au monde de la pensée et de comparer sa réalité avec d'autres réalités avant de choisir les moyens appropriés, de les expérimenter, de les évaluer et de proposer ceux qui fonctionnent à l'ensemble des enseignants.

La deuxième étape qui consiste à prendre du recul est très importante. C'est elle qui permet d'apprendre des choses nouvelles, d'élargir ses horizons, de recadrer sa réalité. Elle est souvent escamotée dans la hâte de mettre en œuvre des solutions.

Lorsqu'il a proposé ce processus de résolution de problèmes à son équipe, Claude Desjardins n'a pas déterminé de contenu. C'est l'équipe qui a décidé d'examiner d'abord les besoins des enfants

d'aujourd'hui pour mieux adapter la pédagogie. Avant d'opter pour une approche pédagogique, l'équipe a fait venir des personnes-ressources pour lui présenter diverses approches. Elle a ensuite retenu la pédagogie de la coopération et a commencé à travailler en ce sens non seulement avec les élèves, mais entre les membres de l'équipe.

C'est ce même processus qui a été appliqué pour examiner l'apprentissage de la lecture cette année. Il y a toute une dynamique qui s'établit dans l'école. *«On ne travaille pas dans les modes*, dit Claude Desjardins, *et on ne se lance pas dans l'action sans réflexion et sans recherche. De plus, les enseignants ont la certitude d'être partenaires du changement et qu'on n'essaie pas de leur vendre telle ou telle approche.»* C'est une démarche qui favorise l'engagement et la responsabilisation de tous les membres de l'équipe.

Confier des mandats à des comités mixtes

Roger Pastor a été nommé directeur de l'école secondaire Fernand-Lefebvre à Sorel au moment où avait lieu un colloque au cours duquel la direction et le personnel enseignant ont analysé leur action pédagogique et la vie dans l'école. Pour donner suite aux réflexions et aux recommandations qui se sont dégagées du colloque, il a créé trois comités composés de parents, d'enseignants, de professionnels non enseignants et d'élèves. Un des comités s'est préoccupé du respect dans l'école, ce qui a donné lieu à la révision des règlements. Un autre s'est penché sur la motivation scolaire et a proposé des activités pour valoriser les élèves et accroître leur estime d'eux-mêmes. Le troisième comité s'est intéressé au projet éducatif et en est venu à rédiger un nouveau projet axé sur l'accroissement de l'autonomie et du sens des responsabilités. Pour atteindre cet objectif, le personnel de l'école a tenu cette année une journée de réflexion sur diverses façons de faire en classe pour accroître l'autonomie des élèves. La démarche va se poursuivre.

Cette année, les deux premiers comités se sont fondus en un seul qui a le mandat de trouver des actions pouvant améliorer la réussite scolaire, pas nécessairement des actions d'éclat, mais des petits gestes qui peuvent donner des résultats.

La démarche entreprise a pour but de susciter la participation et l'intérêt des élèves dans l'école de même que d'accroître la participation de l'ensemble du personnel. La recherche de moyens d'améliorer la réussite scolaire amènera chacun et chacune à s'interroger sur sa pratique pédagogique et devrait faire ressortir des besoins de perfectionnement auxquels on répondra sur place, afin que la formation soit réellement réinvestie dans l'école.

Animer par la structure pédagogique et créer des projets

L'école secondaire Poly-Jeunesse à Laval regroupe des élèves de 1re, de 2e et de 3e secondaire des cheminements ordinaires et particuliers. On y offre des programmes d'études intensifs en musique et en arts plastiques. Anne-Marie Couanon dirige cette école depuis deux ans avec cinq directeurs adjoints dont quatre sont nouveaux. Il y a un directeur adjoint responsable pour chaque année du secondaire, un qui s'occupe des cheminements particuliers et le dernier, de la pédagogie.

Ce sont les directeurs adjoints qui animent les enseignants sur le plan pédagogique. Ils tiennent au moins trois réunions par année avec les équipes-matières de leur regroupement, alors que le directeur pédagogique rencontre les équipes qui enseignent dans plus d'un regroupement. De plus, les directeurs adjoints accompagnent de façon particulière les nouveaux enseignants qui sont assez nombreux. Ils ont au moins cinq rencontres avec eux dans l'année.

Outre l'animation constante faite par l'équipe de gestion, il y a les projets particuliers de réussite éducative dont Anne-Marie Couanon s'occupe avec la psychoéducatrice : conférences et ateliers pour les parents, travail de la psychoéducatrice avec les élèves en difficulté, soutien aux enseignants et travail sur la gestion de classe. De plus, 200 élèves des cheminements particuliers reçoivent des mesures d'appui et de récupération. Les enseignants sont alors soutenus par une conseillère pédagogique qui vient travailler avec eux une demi-journée par semaine.

Le personnel enseignant est écouté et appuyé dans les activités courantes et dans les projets spéciaux. Il a également l'occasion

de porter un autre regard sur les élèves dans les activités parascolaires qui sont nombreuses et auxquelles il participe.

S'entendre sur l'objectif à atteindre et créer en équipe l'environnement qui convient

Depuis neuf ans, l'école primaire de Sutton regroupe des élèves francophones et anglophones, catholiques et protestants. Le milieu a en effet décidé de n'avoir qu'un établissement scolaire, avec une directrice sur place et des enseignantes et enseignants spécialistes qui ne se déplacent pas. Pauline Quinlan dirige cette école bien enracinée dans sa communauté.

Le choix du milieu de n'avoir qu'une école était motivé par une volonté d'offrir aux jeunes des services de qualité. En 1986, un certain nombre d'élèves qui avaient fait leurs études primaires à Sutton décrochaient au secondaire. Il y avait beaucoup de travail à faire pour améliorer la réussite scolaire des élèves.

Pour y arriver, Pauline Quinlan a défini de concert avec le personnel de l'école ce que devrait être un enfant bien préparé à entrer à l'école secondaire. L'équipe a convenu que ce sera un enfant qui a eu du succès à l'école primaire et, savoir lire étant une clé de la réussite, il faudra qu'il ait cette clé le plus tôt possible. Ce sera un enfant qui aura une bonne estime de soi, qu'il pourra acquérir dans diverses activités parascolaires. Cet enfant connaîtra la technologie du monde dans lequel il vit ; donc, il est important qu'elle devienne un outil pour lui dès son entrée à l'école.

Le profil de sortie étant précisé, il ne restait plus qu'à créer l'environnement éducatif qui permettait d'y arriver et de miser sur l'engagement de l'équipe.

Dans une démarche comme celle-là, le leadership de la direction est très important. Pauline Quinlan croit au leadership de compétence comme moteur du changement. Elle n'hésite pas à aller en classe pour travailler avec les élèves, qu'elle connaît par leur nom. Elle connaît également leurs parents. Plusieurs fois par année, elle examine avec les enseignants le dossier de chaque élève. Celui-ci est en difficulté, que fait-on pour lui ? Celle-ci est talentueuse, que peut-on faire pour la stimuler ? De ces discussions jaillissent des

projets. Elle écrit un mot dans le bulletin des élèves quatre fois l'an. Pauline Quinlan constate depuis quelques années que tous les élèves progressent. D'ailleurs, ils réussissent très bien au secondaire. En 1994, tous les élèves de 6e année sont entrés en 1re secondaire (classe ordinaire) et il en sera de même en 1995. L'an dernier, les deux prix d'excellence de la polyvalente Massey-Vanier sont allés à d'anciens élèves de Sutton.

Après avoir précisé l'objectif et créé l'environnement éducatif favorable en misant sur l'équipe et en exerçant un leadership de compétence, il faut voir si l'on obtient les résultats attendus. Or ici, les parents, les élèves et le personnel de l'école secondaire sont satisfaits. Pour Pauline Quinlan, il est important lorsqu'on adopte une approche centrée sur la qualité et sur le client de vérifier si ce que l'on fait répond aux attentes. Dans ce cas-ci, elle a accompli sa mission. Elle espère qu'il en sera de même pour le secondaire pour le bien des élèves qui sortent de son école.

Promouvoir la pédagogie dans son école

Claude Maheu se considère comme le promoteur de la pédagogie à l'école primaire Le Bourg-Neuf à Le Gardeur. Pour agir, il s'appuie sur deux cadres de référence : le projet éducatif élaboré avec l'équipe et le processus d'apprentissage. Et son engagement repose sur deux principes : il lui appartient d'exercer un leadership pédagogique dans l'école, mais, pour le faire, il lui faut être crédible et il croit en une gestion participative qui permet de responsabiliser le personnel et les élèves.

Il exerce son leadership en étant attentif aux attentes et aux besoins exprimés, en proposant des pistes d'action, en reconnaissant et en valorisant le travail accompli, en organisant des discussions sur la pédagogie, en favorisant le perfectionnement du personnel, en allant dans les classes, en mobilisant le personnel, en faisant des synthèses, etc.

Par exemple, l'équipe a beaucoup travaillé à l'amélioration du volet écriture en français en privilégiant l'acquisition des habiletés. Il y a donc eu discussions, travail en comité, actions en classe, supervision individuelle et collective.

Claude Maheu considère que, dans l'école, le directeur a un certain pouvoir d'influence sur le plan pédagogique et la possibilité de choisir des moyens et qu'il ne doit pas hésiter à l'exercer.

Entreprendre une action avec les leaders naturels et en favoriser le rayonnement

À l'école secondaire Louis-Joseph Papineau, il existe, comme dans la plupart des établissements scolaires, une structure pédagogique qui va du directeur aux adjoints, aux chefs de groupe et aux équipes-matières. Cette structure n'a toutefois pas été utilisée pour apporter le changement pédagogique ; elle a plutôt servi à consolider les acquis.

Pour mettre en marche un processus de changement, le directeur, Pierre Gosselin, et l'équipe de gestion ont plutôt misé sur les principaux leaders naturels, c'est-à-dire sur des personnes prêtes à amorcer un changement et à trouver avec eux des pistes de solution aux problèmes qui avaient été reconnus. Selon lui, reconnaître des problèmes n'est pas une étape facile à franchir, parce qu'on a souvent tendance à reporter la responsabilité sur les autres.

Dans la première étape du processus, six personnes, soit à peine 7 p. 100 de l'effectif enseignant, ont travaillé pendant dix jours avec Jacques Tardif à élaborer et à mettre en œuvre des interventions pédagogiques adaptées. Il s'agissait d'une équipe interdisciplinaire, parce que ces personnes enseignent des matières différentes à divers groupes d'élèves : cheminements particuliers, premier cycle, second cycle. Ces enseignantes et ces enseignants ont été soutenus avec le maximum de ressources (présence d'un expert, conseillers pédagogiques, libération de classe, etc.) et ont évolué rapidement en un an. De plus, la direction a toujours valorisé les expérimentations en cours en faisant connaître le type de démarche retenue et le travail accompli.

À la fin de cette première étape, la direction a constaté qu'elle avait créé une demande, car d'autres personnes ont manifesté le désir de participer au projet. Ainsi, dès la deuxième année, douze autres se sont ajoutées au groupe qui a poursuivi sa démarche soutenue par Jacques Tardif. Puis, la troisième année, trente personnes

se sont jointes au groupe et ont travaillé dans le même schéma de développement. Selon Pierre Gosselin, la masse critique était atteinte et le changement se généralisait dans l'école. *«À l'heure actuelle, avec le recul, on peut dire qu'on a obtenu un changement fondamental, peut-être pas aussi efficace chez tous, mais important tout de même.»* Il reste maintenant à former les nouveaux enseignants. Ce sont les plus expérimentés qui s'en occupent. Pierre Gosselin pense faire appel à Jacques Tardif de nouveau pour consolider les acquis, discuter des problèmes qui surgissent et soutenir la relève. Cela montre bien que quand on s'engage dans un processus de changement, ce n'est jamais fini et qu'il y a toujours des améliorations possibles.

Trouver une façon d'agir qui convienne à son milieu

Les expériences que nous venons de décrire confirment qu'il est impossible d'appliquer une seule stratégie qui aurait du succès à tous coups. Il faut en effet tenir compte de sa réalité, ce qui veut dire prendre le temps de la connaître et de se faire connaître.

Il nous semble assez clair cependant que l'impulsion doit venir du directeur ou de la directrice de l'école. Personne ne peut se substituer à lui ou à elle. Quant à l'option prise dès le départ, qui consiste à travailler avec les personnes quel que soit le processus retenu, nous ne voyons pas comment il pourrait en être autrement dans un milieu où le changement des pratiques pédagogiques ne peut que découler du changement de la personne qui enseigne.

8. PEUT-ON CHANGER SANS PRENDRE DE RISQUES?

PAR ROSÉE MORISSETTE

Comme enseignant, peut-on changer sa pratique pédagogique sans prendre de risques? Comme direction d'école, peut-on changer sa pratique de supervision sans prendre de risques? Et comme apprenant, peut-on apprendre sans prendre de risques? À toutes ces questions, ma réponse est non. *On ne peut faire de changements sans prendre de risques*. Bien sûr, des risques peuvent être plus ou moins calculés, contrôlés, voire apprivoisés dans certaines situations, mais ils ne le seront jamais complètement; il y a une part de risques dans tout changement. Le risque est inhérent au changement. Voyons cela de plus près.

D'abord, que signifie changer?

Changer veut dire modifier, innover, transformer, quitter une chose pour une autre, passer d'un état à un autre. C'est un peu comme au baseball, me dit un jour un participant à une session, le coureur ne peut atteindre le 2e but, s'il garde un pied sur le 1er. Cette image illustre bien le fait que le changement implique une renonciation, un choix. Cela ne signifie pas pour autant que la personne doit *tout* modifier, brutalement, sans bouée de sauvetage. «Doucement, je suis pressé» disait Talleyrand. Changer ce n'est pas *tout* jeter et le remplacer par *autre chose*. On peut évoluer doucement en commençant par réorganiser autrement ce qui existe déjà dans sa tête afin d'aller plus loin vers une certaine cohérence.

Changer c'est aussi apprendre. Le changement est une expérience d'apprentissage. Philippe Meirieu définit l'apprentissage comme une interaction créatrice et son utilisation dans *un projet*

personnel. On n'apprend, on ne comprend, qu'en créant ce type de liens, à l'école comme ailleurs. Ainsi le changement se fait à partir d'un projet personnel et celui-ci ne peut être transférable directement d'un individu à un autre, car il se construit à partir du bagage cognitif et affectif propre à chaque individu. Le changement est une aventure très personnelle. Chaque individu l'expérimente à partir de son cadre de référence. Il y a des variables dans une situation de changement qui sont nécessairement différentes d'un individu à l'autre et qui expliquent pourquoi des stratégies identiques utilisées dans des situations semblables par des individus différents ne produisent pas le même résultat.

Pourquoi y a-t-il des risques dans le changement?

D'abord et avant tout parce qu'il ne suffit pas de vouloir le changement pour que celui-ci se fasse. Il faut maintenant faire l'apprentissage du changement souhaité; de même qu'un enseignant ne peut changer sa pratique pédagogique du jour au lendemain, de même une direction d'école ne peut changer sa pratique de supervision du jour au lendemain.

Pour changer sa pratique pédagogique, l'enseignant doit s'engager dans une démarche de *réflexion* et d'*action*. Une démarche de réflexion qui l'amènera à planifier et à analyser le changement et surtout *une démarche d'action* qui l'amènera à faire des essais dont le succès n'est pas garanti. Ainsi pour changer, l'enseignant doit nécessairement s'engager, c'est-à-dire passer à l'action, faire de nombreux essais et probablement aussi des erreurs. Et c'est là justement que se situe le risque. Pour s'approprier le changement il doit risquer des interventions différentes de sa pratique habituelle. Bien sûr, il peut contrôler d'une certaine manière l'ampleur du risque et mettre de son côté des chances maximales de réussite, mais il ne peut tout contrôler, ne seraient-ce que les interactions entre les élèves eux-mêmes. Il est quasi utopique de penser qu'un apprentissage puisse se réaliser sans aucune erreur; d'ailleurs cela ne serait pas souhaitable, il y a tant à apprendre de nos erreurs. L'erreur n'est-elle pas le signe que l'on apprend!

C'est la même démarche d'apprentissage que vit la direction d'école qui veut changer ses pratiques de supervision pédagogique. Elle doit aussi faire des essais et prendre des risques. Changer une pratique quelconque ne peut se faire instantanément ; c'est un processus complexe qui met en branle l'ensemble de la personne (habiletés affectives, cognitives, etc.) et qui s'accompagne d'essais, de réussites, d'erreurs, d'hésitations, de reculs, de recommencements, un processus impliquant aussi des émotions, des déséquilibres, des incertitudes, des hauts et des bas. Le changement est un processus lent qui demande de la rigueur et de la persévérance. Bref, le changement ne peut passer uniquement par la pensée, par le vouloir, même si celui-ci est indispensable. La personne doit s'engager dans l'action ; c'est là que se situe le risque et c'est cela qui fait si peur à certaines personnes.

Au sujet des risques

Ils sont réels et contribuent à nous faire grandir.

Petits ou grands, ils sont la raison d'être de nos changements.

Ils sont évidents et concourent à nous faire agir.

Amis et complices, ils sont la source de nombreux dérangements.

Pourquoi prendre des risques fait-il si peur?

Même si j'ai peur, je prends le risque de répondre. Je pense qu'en éducation, et probablement bien davantage qu'ailleurs, on ne reconnaît pas l'erreur comme étant une partie essentielle de l'apprentissage. *«Je voudrais bien essayer de changer, mais si je me trompe, que va-t-il m'arriver? Je risque de perdre ma crédibilité»* dit une direction d'école. *«Je pourrais me tromper une fois, mais pas deux fois»*, dit une autre. À l'élève qui fournit une mauvaise réponse, l'enseignante reproche d'avoir manqué d'attention, de concentration ou de sérieux. Comment cette enseignante peut-elle se permettre à son tour de prendre le risque de se tromper? Conséquemment pour faire le moins d'erreurs possible, on prend le moins de risques possible.

Plus un individu ou un système adhère à des valeurs liées à la performance et à la compétition, moins l'erreur a sa place ; au contraire, elle est à bannir. Comment alors accepter de prendre des risques ? À l'heure où les changements à faire sont si nombreux, il faut redonner à l'erreur ses lettres de noblesse et lui reconnaître son statut de formation, car c'est bien elle qui va permettre l'apprentissage du changement.

Nous venons de le mentionner, les changements à faire en éducation sont nombreux et d'envergure. Toutes les nouvelles découvertes scientifiques sur le fonctionnement de la pensée humaine amènent une nouvelle conception de l'apprentissage et avec elle de nouvelles approches pédagogiques sont à développer. L'enseignant voit ainsi sa façon d'enseigner et d'être avec les élèves considérablement modifiée. Quant à l'élève, il doit s'initier à son nouveau rôle « d'acteur » dans une démarche d'apprentissage centrée sur le développement d'habiletés plus complexes. Les gestionnaires doivent eux aussi construire de nouveaux modèles de gestion, davantage centrés sur l'activité éducative, sur l'animation de leur milieu. Des changements importants doivent également être effectués dans la manière de gérer les ressources humaines, de faire des changements. Bref, les changements à faire devront l'être en profondeur, il s'agit ni plus ni moins que d'un véritable changement de vision. Il y a bien la direction à prendre, mais il n'y a pas de modèle sur les changements souhaités. Il faut innover, créer, inventer. Il n'y a pas non plus de « corrigé » à la fin du livre pour savoir si on a fait le bon changement. De l'audace et de la détermination sont nécessaires dans de telles conditions ; il va falloir prendre des risques et oser faire les choses différemment. Mon Dieu, faites que l'erreur soit permise, sinon je refuse de prendre de tels risques !

On a aussi peur de prendre des risques parce que traditionnellement, l'école est considérée davantage comme un lieu de conservation des valeurs et de l'héritage du passé plutôt qu'un lieu de transformation de ces valeurs. L'école entretient davantage l'idée de conserver plutôt que de transformer, non pas tant par ses discours que dans sa manière d'être et d'agir. Dans ce rôle d'agent de conservation, l'individu n'est pas encouragé à prendre des risques ;

bien au contraire, il doit jouer sûr et s'appuyer sur des référents qui ont fait leurs preuves et qui ont une histoire. Il y a encore beaucoup d'oreilles sensibles à ce discours autant à l'intérieur de l'école qu'à l'extérieur. Au cours d'activités de perfectionnement, les enseignants résistent souvent au changement en s'appuyant sur les parents qui souhaitent, affirment-ils, pour leurs enfants, les mêmes types d'apprentissage que ceux qu'ils ont reçus eux-mêmes. «Et puis après tout, disent-ils, on a bien fait du monde avec ce type d'école, pourquoi risquer de faire autrement et de ne pas être certain que cela va être meilleur?» Un tel système ne soutient pas les individus qui prennent des risques; ils deviennent des cibles faciles pour les nostalgiques du passé et on ne leur permet aucune erreur. Que d'énergie et de conviction sont nécessaires pour une enseignante ou une direction d'école qui ose malgré tout faire des changements. Elles ont toute mon admiration! Peut-on oser penser que le profil d'un éducateur ou d'une éducatrice actuellement soit davantage celui d'un agent de conservation que d'un agent de transformation? L'école pour *reproduire* le système ou pour contribuer à la *transformation* du système? Dépendamment de la réponse, les risques font plus ou moins peur.

Comment apprivoiser les risques dans le changement?

1. D'abord et avant tout *croire* à la nécessité du changement souhaité, et le vouloir. On l'a maintes fois répété, on ne peut décréter un changement, il ne peut être ni prescrit ni contrôlé, la personne doit y consentir et le faire sien. Elle doit se l'approprier et en faire un projet personnel.
2. Accepter d'apprendre dans le changement, c'est-à-dire le considérer comme un apprentissage nouveau à faire. Avoir des attitudes d'apprenant: accepter d'explorer, de consulter, de chercher, de faire des essais, de se donner le droit de faire des erreurs; apprécier le bout de chemin qui est fait; accepter d'être dans une démarche.

3. Faire confiance à son radar, laisser plus de place à l'intuition du moment, ne pas rationaliser tous les gestes à faire. Ne pas tenter de tout prévoir, tout contrôler. Avoir confiance en ses possibilités.
4. Ne pas croire qu'il existe des stratégies universelles de changement (des recettes à suivre). La recherche, les théories peuvent constituer des balises, des référents importants, mais dans la réalité concrète, elles doivent toujours être modifiées, adaptées, personnalisées.
5. Se donner du temps ; accepter son rythme et sa manière d'agir. Ceci va permettre de mieux accueillir les contraintes, de mieux composer avec l'imprévu et l'incertain, le paradoxe et l'ambiguïté.
6. Se faire des complices dans le changement ; leur faire part de ses projets d'action, de ses observations, des résultats obtenus en cours de route, des difficultés rencontrées, de ses décisions. À défaut de soutien officiel par le milieu ceux-ci s'avéreront une aide précieuse pour les moments de doute et d'anxiété que crée inévitablement la phase d'expérimentation et de transition de tout processus de changement.

En guise de conclusion

À l'heure où des changements importants sont inévitables dans le monde de l'éducation, apprivoiser le processus de changement devient encore plus essentiel. Ce sont tous les agents et toutes les agentes d'éducation du système qui doivent se placer en processus de réflexion et d'action, bref en processus de changement. Finalement le seul véritable risque en éducation ne serait-il pas justement de ne pas prendre de risques ?

ROSÉE MORISSETTE *est consultante en éducation. Ses interventions en milieu scolaire portent particulièrement sur les domaines de l'enseignement stratégique et de l'évaluation.*

9. UNE VISION DU CHANGEMENT

PAR JACINTHE LEBLANC

J'ai participé récemment à une session d'études organisée par le Centre de perfectionnement en éducation de l'Université McGill. Cette session, animée par Joel Barker, portait sur le changement, sur les résistances aux changements et sur le rôle des paradigmes. L'animateur définit les paradigmes comme étant les croyances, les valeurs et les préjugés qui constituent nos schémas de référence. Il m'a semblé approprié de dégager quelques éléments du contenu de cette session d'études particulièrement significatifs pour des visées de changement en éducation.

Au sujet de l'animateur

Joel Barker, enseignant de formation et de carrière, s'intéresse particulièrement aux questions liées à l'éducation et aux solutions présentes et futures. Il démontre l'influence de nos paradigmes sur l'organisation et sur la réussite en éducation. Il nous transmet de façon très positive sa vision du futur et nous démontre comment celle-ci peut contribuer à donner un but et un sens au présent. Il définit ce qu'est un leader et un pionnier en éducation et propose un programme adapté aux besoins des élèves du XXIe siècle.

Quelques éléments de solutions

Barker présente l'effet de nos paradigmes comme étant très souvent un obstacle majeur aux changements. Nous devons changer des croyances et des pratiques et celles-ci ne peuvent être modifiées quand nous résistons aux changements. Barker précise dix conditions à respecter pour diminuer nos réticences et fournit des pistes en vue de réécrire les règles du jeu en éducation. Le nombre élevé

d'élèves en situation d'échec scolaire lui fait dire que le monde de l'éducation vit une crise ; les solutions viendront principalement des leaders qui sauront accélérer le processus d'innovation et discerner les nouvelles tendances. Selon Barker, l'éducation est un sentier à grimper et non une course à gagner. Pour certains élèves, la pente peut sembler plus difficile mais leur cheminement dans un groupe ordinaire sera plus efficace que si on leur offre des voies parallèles.

Qui sont les leaders et les pionniers ?

Barker définit les leaders comme étant ceux que nous suivons là où nous n'osons pas aller seuls. Ils facilitent le changement de paradigmes : ces schèmes de référence qui régissent nos conduites. Ils possèdent une vision du futur qui leur permet de prendre de bonnes décisions et de promouvoir de nouveaux paradigmes. Ils anticipent et innovent en agissant, car ils savent que ceux qui disent que c'est impossible à réaliser devront se retirer et laisser la place à ceux qui sont déjà en train d'agir !

Quant aux pionniers, ils ne découvrent pas de nouveaux terrains d'action, mais ils sont les premiers à explorer avec des yeux largement ouverts pour voir le changement, pour s'ouvrir à de nouvelles idées et pour orienter le futur. Ce sont ceux qui risquent, font des erreurs, apprennent, grandissent et accomplissent le plus.

Trois concepts clés en éducation pour le XXIe siècle : anticipation, innovation, excellence

Le cheminement pris pour améliorer ou pour modifier des pratiques en éducation passe par trois étapes :

- il faut d'abord *prendre conscience qu'il y a une situation à changer* : les résultats attendus ne correspondent pas aux résultats obtenus ;
- il faut ensuite *reconnaître la situation à changer* : prendre le temps d'explorer et de laisser graduellement émerger la reconnaissance de la situation problématique ;
- enfin, il faut *changer la situation, malgré les résistances.*

Les personnes extérieures, parce qu'elles sont objectives et libres, sont la plupart du temps celles qui prennent les meilleures décisions. Elles ont le courage de proposer de nouveaux paradigmes qui auraient été autrement rejetés par les gens engagés dans des situations qui font problème.

Les commissions scolaires qui ont opté pour l'intégration de presque tous leurs élèves qui éprouvent des difficultés ont dû travailler pour faire des changements de paradigmes et dans bien des cas, ces changements ont été entrepris par des leaders ou des pionniers tels que de nouvelles directions d'école, de nouveaux administrateurs, des parents, des enseignants ou du personnel-ressource nouvellement engagé et qui avaient une conscience plus aiguë des difficultés que vivent les enfants ségrégués. Ils étaient prêts à innover dans l'application de nouvelles solutions.

Quand les personnes changent leurs paradigmes, leur perception du monde change substantiellement. Selon Barker, deux personnes peuvent regarder exactement dans la même direction et voir des choses complètement différentes.

Comment amener les gens à changer?

Dix stratégies pour innover

1. *Avantages convaincants* – Les avantages à l'innovation doivent être perçus comme étant plus avantageux que le statu quo.
2. *Compatibilité* – Plus l'innovation est perçue comme étant compatible avec ce qui existe déjà, plus elle est facilement acceptée.
3. *Simplicité* – L'utilisation efficace de nouveaux moyens doit être aussi simple que possible.
4. *Divisibilité* – Plus le changement peut être effectué étape par étape, plus il sera accepté.
5. *Mode de communication familier* – L'utilisation du vocabulaire connu pour décrire une nouvelle idée rend celle-ci plus facile à accepter.

6. *Réversibilité* – La possibilité de revenir à la situation passée sécurise les gens indécis et favorise le changement.
7. *Coût raisonnable* – Le temps, l'engagement personnel et financier et les ressources exigés par l'innovation doivent être moins coûteux que la situation présente.
8. *Crédibilité* – Est-ce que la personne qui propose le changement possède une réputation lui permettant de supporter l'innovation ?
9. *Assurance* – Le changement proposé a déjà été expérimenté et les résultats donnent confiance…
10. *Conséquences minimales en cas d'échec* – Des échecs sont possibles, mais ils sont perçus comme étant de moindre importance comparativement aux inconvénients que présente la situation actuelle.

Il faut garder en tête que la clé du succès est de tenir compte de la perception de l'innovation qu'a la personne à qui on la propose et non pas de la perception de l'innovateur.

Si nous dressons une liste de nos problèmes, nous constaterons que plusieurs peuvent être résolus sans un changement radical de paradigmes mais que certains nécessiteront des changements majeurs. Voici quelques exemples :

– travailler selon une approche systémique alors que nous préférons travailler seul ;
– adapter son enseignement à des besoins diversifiés d'élèves alors que nous pratiquons un enseignement collectif magistral ;
– agir en ayant des buts concrets et utiles en vue de préparer les élèves aux défis du XXIe siècle ;
– résoudre des problèmes tout en ayant recours à des solutions innovatrices qui risquent d'être contestées, etc.

Des modifications importantes seront aussi nécessaires dans bien des milieux, si nous voulons faire acquérir aux élèves des habiletés à travailler en coopération, à utiliser des outils en informatique et à relever les défis du XXIe siècle.

La situation actuelle en éducation nous incite à faire des changements majeurs. Ces changements nécessitent une vision nouvelle et l'adhésion à des règles de conduite telles que :

- un nouveau rôle pour les enseignantes et les enseignants qui seront les leaders sur le plan des apprentissages et interviendront auprès de groupes multi-âges et multi-projets ;
- une administration ouverte à des solutions innovatrices, axée sur le travail avec les équipes-écoles pour les soutenir dans l'organisation des services aux élèves et pour répondre aux besoins de tous les enfants.

Devant cette situation que vit le monde de l'éducation, Joel Barker demeure optimiste et affirme que nous pouvons et que nous devons même organiser notre propre futur, car si nous ne le faisons pas, quelqu'un d'autre le fera sûrement à notre place. Pour nous inciter à l'action, il reprend cette phrase de l'ancien président de la compagnie 3M : *« Si vous n'avez pas d'échecs, c'est parce que vous ne faites rien, et si vous ne faites rien, vous ne pouvez pas avoir de réussites »* (Lewis Lehr). Les changements de règles du jeu ou de paradigmes ne peuvent se faire sans erreurs, mais tout bon pédagogue sait que les erreurs font partie de l'expérience d'apprentissage.

JACINTHE LEBLANC *est conseillère pédagogique en adaptation scolaire à la Commission scolaire Marie-Victorin.*

Références

BARKER, Joël Arthur. *Paradigms: The Business of Discovering the Future*, Harper Business, 1993.

The Power of Vision. Video. Charthouse International Learning Corporation, 1993.

10. L'UTILISATION DE L'INSTRUMENT D'AUTOANALYSE : UNE EXPÉRIENCE ENRICHISSANTE

PAR MARCEL PARENT

Lorsqu'on m'a demandé de relater notre expérience d'utilisation de l'*instrument d'autoanalyse** comme moyen de définir notre plan d'action pour plusieurs années à venir, j'ai accepté, croyant bien humblement que cela pourrait servir à d'autres équipes-écoles au moment de l'élaboration de leur projet éducatif.

En effet, l'autoanalyse permet à une organisation non seulement de faire le point sur sa situation, de préciser les attentes du milieu et de définir ses objectifs, mais également de s'assurer l'adhésion de tous les membres du personnel au moment de la mise en œuvre du plan d'action qui en résulte.

Toutefois, avant de relater de la façon la plus fidèle possible notre démarche, je crois utile de décrire brièvement notre école et de préciser le contexte qui nous a amenés à nous engager dans ce processus.

L'école secondaire La Camaradière, située en banlieue de Québec, donne l'enseignement secondaire à plus de 1 400 élèves. La très grande majorité de cet effectif est inscrite en formation générale, de la 1re à la 5e secondaire, et environ 200 des élèves sont inscrits à l'un de nos programmes de concentration : anglais, musique

* Cet instrument d'autoanalyse qui propose une approche d'autoévaluation institutionnelle a été décrit par Guy Legault de la Direction de la recherche au ministère de l'Éducation, dans le nº 84 de *Vie pédagogique*, mai-juin 1993.

symphonique et natation de compétition. Fait très important à signaler : plus de la moitié des élèves inscrits à ces programmes viennent de commissions scolaires limitrophes desservant Québec, Sainte-Foy, Cap-Rouge, Saint-Augustin, Neufchâtel et Loretteville. De plus, l'école secondaire La Camaradière offre des services à une centaine d'élèves en adaptation scolaire.

En juillet 1991, à mon arrivée à cette école à titre de directeur adjoint, l'équipe de direction a pris la décision de regrouper en trois unités administratives le personnel enseignant et les élèves, chacune d'elles relevant d'un directeur adjoint. Cette structure allait nous permettre d'assurer un meilleur soutien aux enseignants et aux enseignantes et d'améliorer l'encadrement des élèves.

J'ai lu avec beaucoup d'intérêt les articles traitant de l'analyse institutionnelle déjà parus dans *Vie pédagogique*. Ma curiosité a davantage été éveillée lorsque j'ai reçu à l'automne 1992, toute la documentation relative à la démarche de l'autoanalyse.

Après avoir pris connaissance de la documentation sur l'instrument d'autoanalyse, sur ses objectifs et sur la procédure proposée pour son utilisation dans notre école, j'étais convaincu que cet outil pourrait nous être d'une très grande utilité. En effet, malgré tous les services de qualité que nous offrons à nos élèves, une certaine image négative de notre organisation semblait persister dans l'esprit d'une partie de la population que nous desservions, comme c'est le cas pour un certain nombre de polyvalentes qui accueillent autant ou encore plus d'élèves que nous.

Après une première année passée dans cette école, j'ai constaté que cette image négative n'avait pas sa raison d'être, et ce, malgré l'existence de certains points à améliorer, il faut le reconnaître! D'une façon générale, le personnel de l'école semblait très préoccupé, voire agacé par cette situation. Les efforts faits pour corriger la situation ne semblaient pas porter leurs fruits.

Une certaine ouverture d'esprit se manifestait déjà à l'égard de projets visant à améliorer la situation.

Donc, certains éléments étaient présents pour, à tout le moins, proposer un projet qui pourrait redonner confiance au personnel et à la population desservie.

L'instrument d'autoanalyse nous a permis non seulement de faire ressortir les points que nous devions corriger, mais également – et c'est ce qui lui donne toute sa valeur – de mettre en évidence les points positifs de l'organisation.

L'équipe de direction m'a donc confié ce dossier et, après m'être interrogé sur la manière de le faire connaître, de le «vendre» à l'équipe-école, j'ai déposé un avant-projet au CLP (comité local de participation) mettant en évidence le fait que cet instrument nous permettrait de nous comparer aux établissements d'enseignement secondaire reconnus comme étant «performants» et «efficaces». Les résultats obtenus nous amèneraient non seulement à connaître clairement nos points forts – parce que nous en avions comme toute autre organisation – mais également les points que nous devrions améliorer, c'est-à-dire nos défis.

Cet avant-projet suscita beaucoup d'intérêt mais il n'était pas sans soulever des interrogations du type: Qu'est-ce que ça va donner? Est-ce que ça apporte réellement quelque chose de positif? Est-ce que les résultats de l'enquête vont tout simplement dormir sur une tablette si nous acceptons d'y collaborer? Est-ce que les enseignants et enseignantes y seront associés tout au long du processus?

Pour répondre aux interrogations soulevées, nous avons convenu de trouver une équipe-école qui avait participé à la recherche préalable à l'élaboration de l'instrument et qui accepterait de rencontrer les représentants des enseignants et des enseignantes afin de témoigner de leur expérience.

La Direction régionale nous a mis en contact avec monsieur Fortin qui avait contribué avec son équipe-école à valider cet instrument au moment où il était directeur de la polyvalente Des Appalaches. Monsieur Fortin accepta de venir témoigner de son expérience avec deux autres personnes de son école, M. Germain Bédard, enseignant, et M. Normand Giguère, conseiller d'orientation. De plus, après leur témoignage, tous trois ont accepté volontiers de répondre aux différentes questions et de nous proposer une démarche. Ces échanges de vues ont été des plus fructueux et ont contribué à lancer notre projet. Nous avons pu dégager les conditions de réussite d'une telle entreprise qui sont:

- l'adhésion de toutes les catégories de personnel de l'école, et ce, tout au long du processus;
- la transparence;
- l'acceptation des conclusions de l'enquête par toutes les catégories de personnel de l'école;
- le suivi assuré;
- la précision des différentes étapes;
- le choix des indicateurs.

La décision d'aller de l'avant

Après avoir rencontré les personnes-ressources ci-dessus mentionnées, nous avons convenu avec les représentants des enseignants et des enseignantes du CLP d'aller de l'avant et de retenir comme indicateurs pour notre étude les points suivants:

- les résultats des élèves de 5e secondaire à l'épreuve unique de français écrit;
- la diplômation après 5 années d'études;
- la note moyenne des élèves de 5e secondaire aux épreuves uniques de juin.

De plus, nous nous sommes engagés à mettre sur pied un comité de travail composé d'un représentant de chaque catégorie de personnel, c'est-à-dire un enseignant, un professionnel non enseignant, un membre du soutien, un membre de la direction, et un membre enseignant du CLP. Le mandat de ce comité de travail serait d'analyser et d'interpréter les résultats obtenus et de présenter un rapport au CLP.

Finalement, il a été convenu que la direction présenterait à l'ensemble du personnel les objectifs de la démarche, la documentation et la procédure proposée. De plus, au moment de la présentation, la direction s'engageait à répondre aux questions soulevées.

Comme convenu, c'est au cours d'une journée pédagogique, que toutes les catégories de personnel ont été convoquées à une réunion d'information sur le projet d'autoanalyse. Nous avons fait la présentation de l'instrument et des objectifs de l'opération, mais nous

avons davantage insisté sur la nécessité de la collaboration pleine et entière de chacun des membres du personnel. L'adhésion des différentes catégories de personnel était acquise.

Après cette réunion, les membres enseignants du CLP ont donné leur accord au projet et nous ont assurés de leur entière collaboration.

Finalement, nous avons établi un calendrier des opérations :

mai 1992 :

- passation du questionnaire aux élèves et aux différentes catégories de personnel ;
- saisie des données ;
- production des différents rapports pour chacun des aspects de l'enquête.

automne 1993 :

- analyse des résultats par le comité de travail ;
- remise du rapport au comité de travail, au CLP ;
- prise de décision sur les suites à donner au rapport.

La collecte des données

Afin d'obtenir l'information la plus significative possible en ce qui a trait à l'enquête menée auprès des élèves, il a été convenu que trois groupes d'élèves pour chaque année du secondaire auraient à répondre au questionnaire et que le tout se déroulerait dans le cours de formation personnelle et sociale. Il est à noter que nous avons procédé d'une façon aléatoire pour choisir les groupes d'élèves.

Nous avons rencontré les enseignants et les enseignantes touchés par cette étape de l'opération. Nous leur avons alors remis toute la documentation pertinente ainsi que les règles d'administration relatives au questionnaire, qui ont été expliquées, afin de nous assurer que tous les élèves bénéficieraient des mêmes conditions et des mêmes renseignements au moment de répondre au questionnaire.

L'enquête menée auprès du personnel a été effectuée au cours d'une journée pédagogique. Toutes les personnes se sont réunies

dans une salle où elles ont reçu les instructions d'usage, puis chacune a répondu à son questionnaire sur place et l'a remis en quittant. Nous avons opté pour cette façon de faire afin de nous assurer que chaque personne participe à l'enquête et, surtout, afin d'éviter d'avoir à réclamer le questionnaire aux personnes qui auraient oublié de le remettre.

Après cette opération, les données ont été saisies et les rapports produits à l'aide du logiciel fourni. L'année 1993-1994 allait devenir le moment crucial de l'opération.

Dégager un consensus

Dès la reprise des activités, en septembre 1993, nous avons pris la décision d'intégrer le projet d'autoanalyse dans le volet de la réussite éducative. Cette façon de faire nous a permis de bénéficier de crédits budgétaires que nous jugions nécessaires à la bonne marche de notre projet, compte tenu du fait que nous nous étions engagés à faire participer le plus de monde possible tout au long du processus.

Ainsi, les membres du comité de travail ont été désignés et libérés de leurs tâches habituelles afin de pouvoir participer aux réunions.

Comme prévu, le comité de travail a été en mesure de présenter son rapport au CLP et de faire certaines recommandations. Ceux et celles qui feront l'exercice pourront constater la grande quantité d'information que fournit le processus d'autoanalyse. La manière de déterminer nos priorités, voilà, à notre avis, la clé de la réussite de cette entreprise.

Puisque la suite du travail nécessitait la participation de toutes les catégories de personnel, nous avons convenu que le tout se poursuivrait dans chacune des unités administratives, au cours des journées pédagogiques.

Ainsi, en février, à partir des rapports produits par informatique, chaque unité administrative a eu comme tâche de déterminer, pour chacun des trois aspects de l'enquête (l'enseignement, la gestion et la vie scolaire) un, deux ou trois points dont nous pouvions

être fiers et trois points que nous devions améliorer (voir l'encadré). Nous avons désigné ces derniers comme étant des défis à relever.

Des points forts et des défis à relever

Voici quelques exemples de points forts et de défis à relever pour les trois aspects.

Points forts

Gestion

La direction interprète les dispositions des ententes de travail de façon à permettre un climat favorable à des services éducatifs de qualité.

Le directeur encourage les parents à communiquer avec les personnes qui travaillent auprès de leur enfant.

Enseignement

La matière est présentée à un rythme soutenu et les élèves ont une limite de temps pour exécuter une tâche.

Les enseignants et les enseignantes informent régulièrement les élèves de la nature et du contenu des moyens d'évaluation.

Vie scolaire

L'élève connaît bien ses droits et ses responsabilités.

Les enseignants et les enseignantes insistent beaucoup pour voir toute la matière.

Défis à relever

La direction pourrait faire en sorte que les membres de l'équipe-école soient consultés de façon régulière et qu'ils l'informent sur la nature des difficultés vécues dans l'exercice de leur travail respectif.

La direction devrait se préoccuper de bien informer le milieu des activités et des réalisations de l'école.

Le personnel enseignant devrait exiger des élèves un seuil élevé de réussite et poursuivre l'enseignement jusqu'à ce que ces derniers maîtrisent les habiletés à acquérir.

Les enseignants et les enseignantes devraient utiliser des instruments permettant une interprétation critériée des performances des élèves.

Lorsque des sanctions sont prises à leur égard, les élèves devraient avoir la possibilité d'en discuter.

Les enseignants et les enseignantes devraient s'informer auprès des élèves pour connaître leurs difficultés.

Afin de faciliter l'exercice et de permettre à tous les agents et à toutes les agentes d'éducation de participer activement au débat, chaque unité administrative, composée de 35 à 40 personnes, a été divisée en équipes de travail de 6 ou 7 personnes, ces équipes étant animées par des personnes-ressources venant de l'unité elle-même. Une rencontre a été consacrée à la préparation des personnes-ressources pour animer cette activité des plus importantes qui nous permettrait de nous assurer de l'adhésion de tout le personnel au moment de prendre des décisions. Chaque équipe devait en arriver à un consensus sur les points forts de notre organisation et sur les défis que nous aurions à relever ; puis, le porte-parole de chaque équipe transmettait les résultats ainsi obtenus à l'ensemble des membres de l'unité.

Ensuite, le directeur ou la directrice de l'unité administrative faisait la synthèse des discussions et retenait les points ayant obtenu la majorité. Afin de faire le point, la synthèse ainsi obtenue par chacune des trois unités administratives a été présentée au CLP.

Fait remarquable et rassurant à cette étape, chacune des synthèses présentait des similitudes, ce qui allait simplifier grandement la concertation.

Le choix de nos priorités d'action

À ce stade de l'opération, il était important de nous rappeler certaines conditions de réussite de l'exercice, à savoir :

- l'adhésion de toutes les catégories de personnel de l'école, et ce, tout au long du processus :
- la transparence ;
- l'acceptation des conclusions de l'enquête par toutes les catégories de personnel de l'école.

Pour ces raisons, nous avons décidé que chaque unité administrative ne privilégierait qu'une seule priorité pour chacun des trois domaines. Afin de mener à bien cette opération, un document a été préparé à partir des synthèses faites par les unités administratives. Ainsi, chaque participant y retrouvait les priorités de son unité et les priorités des autres unités. Chacun était alors en mesure

de constater que, de façon générale, les préoccupations étaient sensiblement les mêmes.

L'opération «une priorité par domaine» étant achevée, il nous restait à nous entendre sur les moyens à mettre en œuvre pour atteindre nos objectifs.

Donc, chaque personne a été amenée à formuler un, deux ou trois moyens qu'elle préconisait pour permettre à l'organisation de «réaliser» la priorité de son unité. Après une mise en commun, les moyens qui ont obtenu la faveur de la majorité ont été retenus par l'organisation.

Voilà, d'une façon plutôt succincte, comment l'opération a été menée à l'école secondaire La Camaradière. Il va sans dire que ce n'est pas la seule façon de faire, mais c'est, selon nous, celle qui s'inscrit le mieux dans le processus de gestion participative que nous nous efforçons de mettre en place depuis deux ans.

Les actions accomplies

Il serait illusoire de croire que les résultats escomptés seront tous perceptibles dans les mois qui suivent l'opération.

Toutefois, à la suite de l'analyse des résultats obtenus, certaines mesures ont été prises. Ainsi, afin d'assurer en douceur le passage du primaire au secondaire, un comité «sentinelles» a été mis sur pied. Constitué principalement d'élèves de 3e et de 4e secondaire, ce comité a pour mandat d'accueillir les élèves de 6e année au moment de leur visite à notre école, de les guider au moment de l'accueil administratif au mois d'août et, finalement, tout au long de l'année, d'assurer l'activité «aide-aux-devoirs» pour ces mêmes élèves.

De plus, afin d'établir des liens avec les parents des élèves de 1re secondaire, nous organisons au début de l'année scolaire, une rencontre des parents avec les éducateurs. Rencontre au cours de laquelle les enseignants et les enseignantes précisent leurs attentes, le mode de fonctionnement au secondaire, leurs exigences en ce qui a trait à l'étude et aux travaux à la maison.

Un autre défi que nous sommes en voie de relever est l'élaboration d'une méthode de travail intellectuel adaptée à chacune des

années du secondaire. Nous comptons être en mesure de la mettre en application en 1re secondaire dès septembre prochain.

Au cours de l'enquête, les élèves ont clairement manifesté le désir d'être consultés sur les règles de vie à l'école, non pas parce qu'ils les contestent, mais bien parce qu'ils désirent participer à leur définition par l'entremise du conseil des élèves.

Grâce au bon travail du comité de la prévention de la violence, un projet de *Charte des droits et responsabilités des élèves* a été dernièrement présenté aux différentes tables de consultation qui devraient l'adopter d'ici la fin de l'année.

Une équipe multi-agents est à préparer la mise en œuvre du Programme alternatif à la suspension scolaire (PASS), aux fins de consultation d'ici la fin de l'année.

Un autre projet de pairs-aidants est au stade de l'élaboration pour, très probablement, être réalisé en septembre prochain. Conformément à ce projet, un certain nombre d'élèves de 4e et de 5e secondaire seront sélectionnés, puis formés à l'écoute active, afin de venir en aide aux élèves en difficulté et d'être ainsi en mesure de les diriger vers les personnes-ressources appropriées.

Enfin, dans le but d'aider les enseignants et les enseignantes à actualiser et à varier leurs approches pédagogiques, des ateliers de perfectionnement portant sur le français écrit et sur les stratégies d'enseignement ont vu le jour.

MARCEL PARENT *est directeur de l'école secondaire La Camaradière à la Commission scolaire de la Capitale.*

11. INFORMONS ET CHERCHONS MOINS, MAIS IMPLANTONS PLUS…

PAR CLAUDE PAQUETTE

De plus en plus, tous conviennent que la remise en question des pratiques pédagogiques dans les salles de classe deviendra l'un des enjeux les plus importants de la prochaine décennie. Les nouveaux défis[1] que pose l'environnement économique et culturel, associé à la valorisation de la formation et aux changements profonds chez les jeunes, nous amènent à cette révision du quotidien de la salle de classe. Le développement pédagogique devra dépasser notre tradition actuelle qui valorise les discours généreux et généraux pour se traduire dans de multiples projets de mise en œuvre, projets qui se concrétiseront par une volonté plus collective qu'individuelle. Les défis sont trop grands pour que nous nous permettions de compter uniquement sur la bonne volonté et l'engagement de quelques passionnés de l'éducation.

En d'autres mots, les problèmes actuels de notre système éducatif sont connus et leur analyse est documentée. Les solutions existent et elles sont multiples, mais elles passent toutes par un renouvellement et une amélioration continue de l'acte pédagogique en salle de classe. Depuis 30 ans, nous savons que c'est la clé d'un changement pédagogique en profondeur. Désormais, il faut cesser de dissocier discours et action. Il faut agir avec inspiration, et ce, suffisamment longtemps pour que des effets réels soient observés dans la majorité des salles de classe. Il faut cesser de croire que le changement en profondeur est possible par un saupoudrage de quelques techniques qui sont souvent en contradiction les unes par rapport aux autres.

Ce qu'il faut contrer

Mon expérience dans les organisations éducatives m'amène à affirmer que certaines pratiques actuelles de soutien au développement pédagogique nous conduisent irrémédiablement à «un éternel recommencement». Je présente sommairement quatre entraves de taille à tout changement pédagogique en profondeur, entraves qui dépendent souvent les unes des autres.

Le plan flou et général

Ici, le flou est confondu avec la flexibilité et le général, avec l'accommodation. On se contente d'y définir quelques grands objectifs puisés dans le discours ambiant, de nommer quelques moyens souvent peu proportionnés au regard des objectifs et de présenter un calendrier réduit à quelques rencontres officielles. Souvent, c'est un plan qui autorise chacun à procéder à sa manière lorsqu'il s'agira de le mettre en œuvre. On fait appel à la bonne volonté de chacun et de chacune pour entreprendre et maintenir le changement désiré. De plus, dans ce type de plan, on tient pour acquis la qualité des intrants[2].

L'absence de convictions et d'affirmations

Cette entrave se traduit par un manque de direction, de vision ou de leadership. C'est le genre de changement qui vise le comment sans s'interroger sur le pourquoi, qui n'est pas inspiré par des valeurs et des principes définis. Sans direction, le changement n'est souvent qu'un activisme tous azimuts. L'absence d'une vision commune réduit les possibilités d'un changement en profondeur. Dans un tel contexte, on gère un projet sans véritable leadership.

La pauvreté du suivi

On informe. Quelquefois, on forme. Par la suite, on croit que la pensée magique fera le reste. Le perfectionnement est séparé de l'action. Beaucoup d'énergies sont investies dans l'information et la formation, mais trop peu dans les moyens de soutien à la mise en œuvre. Dans certains cas, l'information devient un facteur d'inhibition de l'action parce qu'elle ne prend pas sa source dans l'expé-

rience de ceux et de celles qui la reçoivent. Le changement véritable commence quand on agit directement dans la salle de classe. Une formation antérieure à l'action ne garantit pas le passage à celle-ci et elle est souvent inutile si elle ne crée pas l'obligation d'agir. On a beau prétendre qu'«il en reste toujours quelque chose», mais est-ce suffisant pour justifier toute l'énergie et toutes les ressources qu'on y a investies?

L'attentisme

Attendre que les mentalités et les attitudes changent avant de commencer, que tout le matériel et toutes les ressources soient disponibles, que tous acceptent de cheminer, que les directives et les politiques soient formulées, qu'une journée pédagogique soit libre dans six mois pour démarrer… Toujours «l'encyclopédie des bonnes raisons» pour retarder la mise en œuvre.

Dans le renouvellement de l'acte pédagogique, indéniablement c'est le changement des mentalités et des attitudes qui est fondamental, mais celles-ci ne se transforment pas à vide. Elles se modifient par la mise en œuvre des nouvelles pratiques à intégrer dans la salle de classe. Toutes les formations préalables risquent d'avoir des effets minimes et peuvent même augmenter les résistances aux changements. C'est par l'action inspirée que le véritable test se réalise et que les mentalités et les attitudes se renouvellent grâce à un aller-retour entre l'analyse et l'intuition. On n'est jamais prêt au changement, malgré toutes les précautions préalables. Il faut accepter de prendre des risques. On comprend les dimensions réelles d'un changement quand on accepte de le tester dans sa pratique quotidienne. Mais prendre des risques ne veut pas dire se lancer à l'aveuglette dans une démarche improvisée.

Valoriser le processus d'implantation

«Nous sommes faibles en ce qui concerne l'implantation des choses. Nous sommes de bons informateurs, de bons diffuseurs et probablement de bons formateurs, mais nous n'avons pas assez réfléchi aux stratégies d'implantation[3]*.»*

En soi, un processus d'implantation cherche à maximiser les interventions de changement. Qu'est-ce que réussir une démarche d'implantation ? Implanter[4] c'est « installer, établir quelque chose quelque part de façon durable ». Dans le contexte qui nous occupe, les éléments de cette définition se traduisent de la manière suivante :

– Le « quelque chose » est défini par le changement souhaité ainsi que par les valeurs et les principes qui animent les intervenantes et les intervenants. Ce « quelque chose » est une innovation quand il provoque une rupture dans les pratiques actuelles et il est une rénovation quand il est en continuité avec les pratiques actuelles. La définition de ce « quelque chose » innovateur ou rénovateur se fait par l'analyse de la situation initiale en relation avec la situation souhaitée, celle-ci correspondant à la vision que l'on a du changement à entreprendre.
– Le « quelque part » nous ramène à chacune des écoles et directement à chacune des classes. Le changement doit s'installer. Il doit devenir observable.
– Le « de façon durable » constitue une indication temporelle : il doit y avoir une permanence pour que l'implantation soit réussie, c'est-à-dire que celle-ci doit devenir une nouvelle tradition pour les milieux en cause.

Maintenant, il faut décrire quelques grandes règles[5] qui assurent une profondeur à tout processus d'implantation. Les trois premières règles s'appliquent au processus d'implantation en soi, tandis que les autres sont des stratégies précises. Elles expriment la préférence pour un changement articulé et fondé, ce qui augmente la probabilité de réussite du changement désiré[6].

La qualité des intrants

Il doit y avoir maintien et même amélioration de la qualité des intrants tout au long du processus de changement. C'est le premier souci des personnes qui coordonnent l'ensemble de l'opération dans une continuité. Dans un processus d'implantation, la qualité des intrants[7] est déterminante quant à la réussite d'une opération de changement. Des intrants de qualité augmentent la probabilité de

réussite de l'implantation. Qu'est-ce qu'un intrant? C'est l'élément entrant dans la production d'un changement. Dans la réalité, plusieurs intrants sont en interaction pour produire le changement désiré. Cette interactivité des différents intrants nous invite à une vision systémique du changement. Dans le monde scolaire, les phénomènes sont complexes, d'où la nécessité de réfléchir sur la qualité des intrants dans tout processus de changement, qualité qui est observable dans la cohésion des intrants en question. Ceux-ci touchent différents aspects du développement pédagogique : l'animation, la supervision, le rôle de conseiller ou de conseillère, l'allocation des ressources humaines et matérielles, la structure de perfectionnement du personnel enseignant, etc.

Les turbulences sont indissociables de l'idée de changement

Il faut accepter le fait qu'aucun changement en profondeur ne peut se faire sans des périodes d'interrogation, d'incertitude, d'indisposition et même de confrontation. Les interrogations touchent les valeurs et les principes qui nous animent et nous inspirent. Les incertitudes nous gagnent quand nous doutons des solutions retenues et quand les effets tardent à se manifester. Les indispositions sont reliées aux humeurs et aux insatisfactions des participants et des participantes. Les confrontations sont utiles et nécessaires pour approfondir les solutions retenues et pour clarifier les cibles prioritaires. Cette deuxième règle nous indique qu'un changement en profondeur ne peut s'effectuer dans une harmonie totale et continuelle. La turbulence est le propre de tout processus de changement.

L'amélioration continue

Les démarches linéaires réussissent rarement à introduire un changement dès que celui-ci touche les valeurs, les mentalités, les attitudes et les pratiques. Nous devons adopter des démarches qui adhèrent au mouvement du changement, qui est fait d'une combinaison des réussites et des erreurs, lesquelles doivent être examinées tout au long du processus. Dans ce contexte, il est préférable de gérer le changement par petites boucles[8] sans perdre de vue sa globalité. C'est ici que le principe de l'amélioration continue commence à prendre tout son sens.

Tout processus d'implantation est une réussite quand il y a une amélioration évidente des pratiques et des effets qui en résultent. C'est la règle de l'amélioration continue qui se fonde sur trois facteurs complémentaires : l'expérience acquise par le personnel engagé dans le changement, les progrès enregistrés dans le domaine et une vision partagée du changement à implanter. On ne peut négliger l'un ou l'autre de ces facteurs. La valorisation de l'expérience professionnelle des personnes engagées dans un changement est primordiale, mais elle ne peut à elle seule garantir la réussite d'un changement. Cette expérience professionnelle a besoin d'être confrontée avec les progrès enregistrés soit par la recherche, soit par l'expertise développée dans d'autres projets similaires. Par exemple, des enseignants et des enseignantes qui veulent améliorer leurs interventions en salle de classe lorsqu'ils utilisent une démarche de résolution de problèmes ne peuvent compter uniquement sur leur propre expertise. Ils doivent regarder ailleurs pour élargir leurs horizons et pour mettre en œuvre de nouvelles solutions. Il faut se poser les bonnes questions, prendre de la distance par rapport aux solutions habituelles, après quoi il est possible de se doter d'une vision commune des actions à entreprendre. C'est la conjonction de ces trois facteurs qui permet d'instaurer un véritable renouvellement des pratiques pédagogiques.

Quelques stratégies complémentaires

Les trois règles précédentes assurent un fondement au processus d'implantation. Elles sont essentielles à tout changement en profondeur, car elles permettent de contrer les entraves présentées en première partie. Je vais maintenant les compléter par quelques stratégies qui assurent une certaine rigueur à tout ce processus.

Vers un leadership affirmatif et partagé

Toutes les études convergent sur deux points : sans leadership, un processus d'amélioration continue est voué à l'échec ; mais, en même temps, on constate que les organisations ont surtout valorisé les gestionnaires au cours des deux dernières décennies[9]. Et un bon gestionnaire n'est pas forcément un bon leader, mais l'inverse est

également vrai. Il ne suffit pas de décréter que le directeur d'une école doit assumer un leadership pour que cela se réalise. Pour arriver à assumer un certain leadership, il faut promouvoir certaines valeurs et favoriser l'acquisition de certaines habiletés, et il faut également que l'organisation y contribue.

Dans tous les projets que j'ai analysés et qui ont produit des changements en profondeur, j'ai constaté cette double caractéristique du leadership : il est affirmatif et partagé.

Le leader affirme et s'affirme. Il affirme quand il soutient qu'il faut régler tel problème, quand il exige que l'on mène un projet à terme, quand il déclare qu'il ne peut accepter que certains membres de son personnel ne visent pas une amélioration continue de leur pratique professionnelle quand il remet en question le *statu quo*, quand il signale qu'il faut assumer les choix qui sont faits… Il s'affirme quand il nomme ses valeurs et ses convictions éducatives, quand il les communique avec clarté à son entourage, quand il recherche sa propre cohérence, quand il agit avec transparence…

Le leadership est partagé quand celui qui l'assume est inspiré par les valeurs de responsabilisation, d'interdépendance et de concertation. La responsabilisation le conduit à rendre chacun des membres de son organisation conscient de ses responsabilités professionnelles, conscient de la nécessité de l'amélioration continue. L'interdépendance lui permet d'envisager le changement à entreprendre dans une vision globale où les actions des uns influent sur celles des autres, selon le principe de l'interactivité. La concertation vise à arriver à un projet commun d'action qui se traduit par une volonté commune d'agir, mais le leader est conscient qu'il n'y a pas de concertation possible sans valeurs partagées (le développement d'une vision commune) et sans avantages individuels (le développement d'une vision commune n'empêche pas une personnalisation dans la mise en application).

Le plan « vision » qui devient un cadre de référence

Avoir un plan ne signifie pas qu'il y aura engagement des personnes pour l'exécuter. Doit-on mettre beaucoup d'énergie à élaborer un

plan du changement à entreprendre ? Le plan doit-il être détaillé ? Le plan est-il définitif ? Il faut répondre non à ces trois questions. Les énergies doivent se concentrer sur la mise en œuvre réelle sur le terrain. Doit-il y avoir absence de plan ? La réponse est non également.

Pour moi, un plan qui déclenche un processus d'implantation de renouvellement de la pédagogie se limite généralement à deux pages et il répond aux trois questions suivantes :

- Que voulons-nous améliorer collectivement dans les pratiques pédagogiques en salle de classe ?

Exemple : à la suite d'une analyse de la situation de l'école, nous pourrions souhaiter augmenter la contribution des élèves à leur apprentissage. C'est ce qui devient l'objet du changement. Nous définissons ce qu'il faut entendre par « contribution » et nous nommons quelques pratiques qui correspondent à celle-ci.

- Pourquoi voulons-nous agir dans cette direction ?

Quelles sont les valeurs qui nous inspirent ? Quelle est la pédagogie qui nous anime ? Favorisons-nous un modèle d'intervention particulier ? Nous les nommons, les définissons[10] et les adoptons.

- Qu'est-ce qui nous permettra de dire que nous avons réussi cette implantation ?

C'est la vision du changement que nous avons à entreprendre. À la fin du projet, que devrions-nous observer dans toutes les classes de notre école ? C'est en répondant à cette question que nous prenons position sur trois autres questions connexes : quelle est la marge de manœuvre de chacun des participants à ce projet ? Cheminerons-nous selon un rythme collectif, individuel ou par regroupement en petites équipes de travail ? Quelle est la date finale pour observer les résultats ? Une date fixe pour tous ou une certaine flexibilité ? Prise de décision.

Une fois formulé et adopté, ce plan « vision » devient le cadre de référence commun à tous ceux qui auront à implanter le changement et à tous ceux qui auront à le soutenir. Il devient « l'interpréteur de l'action[11] ». De plus, il assure une certaine cohésion des personnes engagées. Qui participe à son élaboration ? Tous ceux et toutes celles qui auront à le mettre en œuvre. Combien de temps

faut-il pour l'élaborer? Très peu, si les animateurs de la rencontre sont rigoureux, s'ils sont outillés et s'ils ont fait une recherche informative préliminaire. Beaucoup, si les animateurs de la rencontre demandent aux participants et aux participantes de réinventer la roue et d'entreprendre de longues discussions autour de mots et de concepts[12]. L'improvisation n'a pas sa place dans une telle démarche surtout si nous avons du respect pour les personnes avec qui nous travaillons.

Le soutien à la mise en œuvre

Dans le cadre de référence, l'objet du changement est décrit, certains «comment» sont esquissés, une direction à donner au changement est annoncée et un rythme de cheminement est prévu. Ce cadre de référence est le premier engagement à respecter, notamment par les personnes-ressources qui auront à soutenir la démarche. Il n'est pas un prétexte ou une porte d'entrée pour faire accepter d'autres objets de changement. Il est un contrat de développement pédagogique[13].

Le cadre de référence donne une vision globale et à long terme du changement à effectuer. Pour sa part, l'action doit se concrétiser par des cycles d'actions et de réactions définis sur de plus courtes périodes, quelques mois en général. Agir, c'est mettre en œuvre quelques pratiques et réagir à celles-ci en relation avec le cadre de référence, ce qui entraîne le choix de nouvelles actions. C'est dire qu'une implantation comporte de multiples cycles d'actions et de réactions. Il existe donc une proximité de temps entre la formulation des actions et leur mise en œuvre[14]. Ces cycles sont déterminés par le rythme de progression qui a été adopté dans le cadre de référence. De plus, il convient de noter qu'au début d'une implantation, on fait davantage de mises à l'essai que d'actions définitives. Les mises à l'essai permettent de valider le cadre de référence retenu et d'entreprendre un développement plus articulé et plus rigoureux.

La mise en œuvre d'un changement par un processus d'implantation requiert expertise, analyse et créativité. La multiplication des moyens de soutien à la mise en œuvre devient alors primordiale.

Le soutien passe par l'information et la formation, lesquelles s'intègrent à l'action. Elles ne sont plus des stratégies de sensibilisation; elles prennent une autre signification. L'information et la formation[15] deviennent alors un transfert d'expertise, transfert adapté à un nouveau contexte.

Toutefois le soutien doit dépasser l'information et la formation. Les personnes-ressources doivent être en mesure d'analyser «avec» les participants et les participantes le cheminement fait à l'intérieur des cycles d'actions et de réactions. Il faut apprendre à porter un regard critique commun sur les actions entreprises. Pour y arriver, toutes les approches de supervision pédagogique axées sur l'analyse de faits et la relation d'aide sont fort utiles. Elles fournissent une panoplie de moyens et de procédés[16] pour mettre en place une intervention de supervision proche de ceux et de celles qui effectuent les changements. Il ne faut pas oublier que l'évaluation des effets d'une implantation s'avère relativement simple si une supervision continue des actions menées a été faite. Et il faut aussi trouver des moyens pour valoriser la créativité[17] des personnes engagées dans un processus d'implantation. Souvent, les problèmes rencontrés au cours d'un cheminement exigent des solutions nouvelles. L'adoption de démarches créatives brise les dépendances et elle favorise l'utilisation des compétences des personnes engagées. C'est en misant sur la conjonction expertise/analyse/créativité que le processus d'implantation est dynamogène.

Le soutien à la mise en œuvre exige de la continuité et de la persévérance. La continuité se trouve dans l'attachement aux convictions et aux valeurs qui animent les personnes engagées. C'est par le leadership partagé que cette continuité se concrétise. Elle est maintenue quand le cadre de référence, à la suite des différentes réalisations sur le terrain, est de plus en plus affirmé. La persévérance est essentielle dans toutes les actions de soutien à la mise en œuvre, surtout dans les projets innovateurs qui seront marqués par des turbulences épisodiques. La persévérance concerne toutes les personnes engagées, mais particulièrement les personnes-ressources, qui sont souvent les premières à s'éloigner d'un projet à cause de nouvelles priorités ou à cause des difficultés inhérentes

à tout processus d'implantation. Peut-on inciter les élèves à la persévérance scolaire quand les adultes qui les soutiennent ont de grandes difficultés à maintenir les projets qu'ils se donnent eux-mêmes?

L'éducation n'est pas «un long fleuve tranquille»

Certains rêvent du jour où il ne sera plus nécessaire de s'interroger, de confronter ses pratiques à d'autres pratiques et de se remettre en question. Ils oublient que l'éducation est un lieu d'influences et d'interactions multiples, lieu lui-même inscrit dans une conjoncture contemporaine faite de vacillements et de turbulences. Les jeunes d'aujourd'hui auront à travailler demain dans une société bouleversée par les technologies et les modifications dans le monde du travail et de l'emploi. Indéniablement, de nouvelles habiletés seront nécessaires pour réussir dans ce nouveau milieu de vie. Dès aujourd'hui, il y a une certitude: les capacités de résoudre des problèmes complexes et de prendre des initiatives deviendront des habiletés essentielles. Rien n'indique que les pratiques actuelles dans les salles de classe favorisent l'apprentissage continu de telles habiletés.

Voilà un défi collectif fondé sur une nécessité qui peut donner vitalité et cohésion à toutes les entreprises de renouvellement des pratiques pédagogiques.

CLAUDE PAQUETTE *est écrivain, conférencier et conseiller privé. Depuis quelques années, il s'intéresse surtout à l'analyse des valeurs et des tendances de notre société. Il a notamment publié:* Une pédagogie ouverte et interactive *(Montréal, Éd. Québec/Amérique, 1992) et:* Demain, une caricature d'aujourd'hui: comprendre ce qui est pour construire ce qui sera *(Victoriaville, Éd. NHP, 1996).*

Notes et références

1. Je ne peux pas reprendre ici l'analyse de ces défis. Une description des enjeux de notre société est présentée dans le livre *Des idées d'avenir pour un monde qui vacille*, Montréal, Éditions Québec/Amérique, 1991.
2. Le terme «intrant» sera défini un peu plus loin dans le texte.
3. Tiré de *Vie pédagogique*, numéro 91, page 37.
4. Définition tirée du *Petit Larousse illustré*, 1995.
5. Le mot «règle» doit être pris dans le sens suivant «principe qui dirige la mise en œuvre d'une implantation, d'une innovation ou d'un projet de développement».
6. J'invite les lecteurs qui voudraient approfondir la grammaire d'un processus d'implantation appliquée à un projet de renouvellement des pratiques pédagogiques à se procurer le document *Référentiel de mise en œuvre* (1995) [monographie numéro 1 rédigée par Claude Paquette] à l'adresse suivante: Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, Direction des Services pédagogiques, case postale 6000, Fredericton, E3B 5H1. Dans ce document, dix règles pour un changement en profondeur sont explicitées.
7. Dans une théorie du changement, il y a trois termes complémentaires: les intrants, les processus et les résultats. L'intrant est la source du changement, le processus est l'interaction des différentes activités menées et des différentes opérations (étapes ou cycles), tandis que les résultats sont des effets escomptés ou réels d'une implantation.
8. Une boucle dans un processus d'implantation est de courte durée. Elle permet d'associer le comment et le pourquoi: choix d'une cible prioritaire, scénario de mise en œuvre, actions sur le terrain, retour critique et prise de décision pour les prochaines actions.
9. Voir notamment le livre d'Abraham Zaleznik, *The Managerial Mystique*, New York, Harper and Row, 1989. De plus, les ana-

lyses de Warren Bennis (*On Becoming a Leader*, New York, Addison-Wesley, 1989) sont intéressantes quand on veut caractériser le gestionnaire et le leader. Toutefois, il faut savoir que Bennis s'inspire largement des travaux de Zaleznik.

10. Le moyen le plus économique et le plus simple que j'ai trouvé pour définir clairement une valeur, c'est de consulter un dictionnaire. Il faut mettre fin à ces interminables discussions qui visent à inventer sa propre définition de termes, pratique qui est aussi courante qu'inefficace dans le monde scolaire.
11. J'emprunte cette expression à Karl Weick.
12. Le personnel enseignant reproche souvent aux animateurs et aux conseillers pédagogiques de proposer de longues et pénibles démarches qui semblent nécessiter de tout réinventer. C'est une fort mauvaise caricature du processus de découverte. Dans un tel contexte, même les enseignants les plus motivés décrochent. L'animation vise à créer un mouvement dans un groupe donné. Ce rôle n'empêche pas les animateurs de faire des propositions et de mettre à la disposition des participants leur propre expertise. À ceux et à celles qui ont peur d'influencer les autres, je dis tout simplement de changer de métier.
13. Les consultants privés ont l'habitude de signer avec leurs clients des contrats d'intervention. Ils y précisent les mandats, les rôles respectifs et les engagements réciproques. C'est le principe de l'interaction de l'offre et de la demande. On peut se demander s'il ne faudrait pas généraliser cette pratique à l'intérieur des organisations scolaires, notamment pour tous les projets d'implantation. Par exemple, une école qui fait une demande de soutien à un conseiller pédagogique pour renouveler certaines pratiques pédagogiques devrait recevoir une offre de celui-ci qui sera négociée et mise au point de manière détaillée par un contrat d'intervention. Cette clarté augmente les probabilités de maintien d'une intervention.
14. Henry Mintzberg a bien démontré les dangers de toute la planification séquentielle qui prédétermine et formalise toutes les actions à mener selon un ordonnancement purement logique.

Voir *Grandeur et décadence de la planification stratégique*, Paris, Dunod, 1994.

15. La formation peut se donner dans ses formats habituels : cours, session de travail, atelier, entraînement, séminaire, conférence, conférence-atelier. C'est ce qu'on peut appeler la formation classique. Dans un perfectionnement intégré à l'action, les contenus ne peuvent être standardisés. Ils doivent s'adapter au cheminement particulier de ceux qui le réalisent.

    Au cours des prochaines années, nous verrons apparaître un nouveau concept qui peut se révéler fort utile dans un processus d'implantation : l'autoformation assistée. Cette approche découle de la philosophie de l'autodéveloppement. Elle valorise l'autonomie et la responsabilisation (autoformation) tout en misant sur l'interdépendance (assistance). Cette approche deviendra une solution de rechange à la formation classique.

16. À la suite du programme de perfectionnement dans le domaine de la supervision pédagogique donné aux cadres scolaires du Québec, il est étonnant de constater que les principaux diffuseurs privés ou publics ont élaboré des centaines d'outils fort pertinents qui sont très peu utilisés dans les différents milieux scolaires, ceux-ci ayant souvent oublié qu'ils existaient. C'est la tradition de l'éternel recommencement. Avant de créer de nouveaux outils, nous devrions faire l'inventaire de ce qui est actuellement à notre disposition. Adapter un outil est plus économique que de le recréer. Ainsi aurions-nous plus de temps pour la mise en œuvre réelle.

17. Le livre d'Yvan Landry (*Créer, se créer*, Montréal, Éditions Québec/Amérique, 1983) demeure le plus exhaustif en ce qui concerne les stratégies, les techniques et les procédés qui soutiennent le processus créateur.

12. STRATÉGIES DE CHANGEMENT VALABLES ET STRATÉGIES BOITEUSES : VERS UN ENGAGEMENT POSTCRITIQUE ?

PAR ARTHUR MARSOLAIS

Michael Fullan, analyste infatigable des efforts de renouvellement et d'innovation en éducation en Amérique du Nord anglophone, considère que deux grandes périodes se sont succédé dans les années 1960 et 1970 sur ce terrain : d'abord une période d'adoption large et aisée d'innovations multiples, en ordre dispersé, puis, dès le milieu des années 1970, une conjoncture d'échec à l'adoption et une immense réticence[1]... L'évolution scolaire du Québec a sans doute certains traits apparentés, ne serait-ce que la valorisation rétrospective de la première décennie de la révolution tranquille scolaire, en ce qui a trait à la dynamique de changement et de renouvellement. Cependant, les difficultés éprouvées et les malaises ressentis nous ont poussés de plus en plus à nous questionner, non plus seulement sur la pertinence et l'intérêt des changements envisagés, mais sur la façon de les entreprendre, sur leur mode de mise en œuvre. Cette attention renouvelée aux stratégies et aux processus de changement ne se profile pas seulement en éducation. Dans le champ social, dans le domaine du développement régional et ailleurs, on sent aussi qu'il faut aller vers de nouvelles approches pour exorciser l'essoufflement, contrer la désaffection.

1. FULLAN, Michael. *The New Meaning of Educational Change*, Toronto, OISE, 1992.

Il y a, en effet, une façon précritique de se lancer dans le changement. Elle ressemble un peu à ces rallyes qu'entreprenaient les jeunes du clan Kennedy dans les années 1960, dont la règle consistait à ne pas déroger de la ligne droite d'un point à l'autre, malgré clôtures, murs, marécages… Analogiquement, des convictions très fortes quant au bien-fondé d'une pratique novatrice ont souvent contribué à lancer les éducateurs et les éducatrices d'ici dans toutes sortes de projets de changement avec un souci très limité du caractère praticable ou non du trajet !

Nous avons connu, particulièrement au cours des années 1970, une réaction radicale de désenchantement et de méfiance. Le retour du balancier s'est forcément porté en direction de prises de conscience critiques, d'une critique de tout ce qui rend aléatoire et peut décevoir un effort de changement. Cependant, l'analyse critique a aussi sa pente dangereuse. S'hypnotiser sur les obstacles au changement, ou bien exiger, avant de se mettre en mouvement, toutes les conditions favorables, cela peut tourner au blocage, au défaitisme, à l'impuissance.

Christian Bobin, l'auteur quasi clandestin de plusieurs petits livres étonnants de poésie (*L'inespérée. Une petite robe de fête. La Part manquante*, entre autres) rapproche sans doute à bon droit soupçon, méfiance et impuissance de l'ironie : *« L'ironie est une manifestation de l'avarice, une crispation de l'intelligence serrant les dents plutôt que de lâcher un seul mot de louange. L'humour à l'inverse est une manifestation de générosité, sourire de ce qu'on aime, c'est l'aimer deux fois plus » (L'Éloignement du monde).* Ou encore : *« L'ironie est très présente dans notre vie quotidienne, par exemple, à la télévision, on peut dire que plus d'une émission sur deux intègre l'ironie comme moteur de ce qu'elle fait. C'est le principe des talk-shows : on est vulgaire mais on dit qu'on n'est pas dupe de la vulgarité. C'est le signe qu'on étouffe, qu'on ne sait pas comment s'en sortir, et qu'on ne trouve que cette voie misérable et fausse de dire qu'on n'est pas dupe, qu'on n'est pas dans ce qu'on fait. L'ironie, c'est aussi vouloir être plus intelligent que soi-même, que ce qu'on vit et pour moi c'est la définition même de la bêtise. Pour casser une oppression de ce genre, il n'y a que la voie de la naïveté, du premier degré, ou alors*

de l'humour, du rire qui avance. » (La parole vive, dans *Esprit*, mars 1994, p. 76).

Au-delà de toutes les bonnes raisons de ne pas commencer, de ne pas inaugurer du neuf, de ne pas « plonger », est-il possible de légitimer un engagement « postcritique » pour ainsi dire ? Est-il possible de décanter ce qui tient et ce qui branle dans les stratégies de changement les plus diverses dont l'expérience a été vécue par les éducateurs et les éducatrices d'ici ?

Beaucoup d'enseignantes et d'enseignants, beaucoup de conseillers et de conseillères pédagogiques et de cadres scolaires pointent volontiers l'attention et l'analyse vers des cas où d'excellentes idées ont été « brûlées » par la façon dont on s'y est pris pour les faire passer dans la pratique. C'est précisément pour cela qu'il faut s'interroger sur les stratégies de changement : pour qu'aux idées et aux idéaux pédagogiques les plus incontestables soient appariées des stratégies de mise en œuvre au moins « potables » et préférablement impeccables. Car il demeure dans le climat actuel plein d'appuis forts à un sentiment de défaitisme et d'impuissance. Et il ne manque pas d'alibis, l'un des plus instinctifs se trouvant paradoxalement dans le moralisme abusif : rien de plus aisé, en effet, que de dériver d'une situation de résolution de problèmes à une mentalité de repérage et de dénonciation dans une perspective de « à qui la faute ? ». À l'opposé, le travail sur des stratégies de changement adéquates porte sur les facteurs favorables au changement, tente de les assurer au mieux. Mais, si l'on donne à des facteurs défavorables le statut de condition au sens strict, quand osera-t-on commencer ? L'engagement « postcritique », c'est sortir de l'analyse pour commencer l'action, c'est risquer, c'est échapper au besoin de sécurité. Michael Fullan conseille aux directrices et directeurs d'école : *« practise fearlessness and other forms of risk-taking*[2] *»*.

2. FULLAN, Michael. *Successful School Improvement*, OISE Press, 1992, p. 90.

Démythifier les monolithes ?

Il y a, ici et là, dans les champs vallonneux de l'ancienne limite de la mer de Champlain, entre L'Assomption et Saint-Barthélemy, des monolithes, d'immenses blocs de pierre abandonnés par des glaciers agonisants. Pareillement, la route des innovations en éducation rencontre des monolithes… Peut-on les repérer, les cartographier ? Chercher des stratégies viables, c'est comme décider quels monolithes faire sauter et quels monolithes contourner. Ces monolithes sont souvent l'héritage d'une sédimentation, d'une cristallisation, du durcissement intransigeant d'analyses critiques fondées, mais ensuite devenues folles, d'isolement peut-être, et reconverties en blocages.

Ainsi, par exemple, la justice et l'équité appellent l'équivalence, et l'équivalence n'est jamais si vérifiable que sous forme d'identité. Et la garantie d'identité, c'est la norme. Cependant, la correction d'inégalités régionales et d'inégalités salariales entre hommes et femmes, entreprise dans les années 1960, par normalisation, n'a été que le début d'un engendrement infini de normes, sous le grand chapeau de l'équité. Quand quatre professeurs de cégep travaillent intensivement à un projet novateur entre le 3 janvier et le début de la session, vers le 20, et soupirent : « Nous avons l'impression de faire du bénévolat : nous sommes tous seuls à faire du zèle ! », ils touchent du doigt le handicap de l'ultra-normalisation : si tous et toutes ne font pas la même chose, il y a soupçon d'injustice.

Ce n'est pas insignifiant de faire quelque chose juste ici et déjà maintenant… On a trop laissé s'étendre l'obsession sécuritaire en bureaucratie, l'optique moraliste en antagonismes accusatoires. Il se peut que d'une naïveté précritique bien typique de la révolution tranquille, il faille aller vers, et restaurer, une capacité d'engagement, une disposition à faire naître du neuf, en traversant la « Mer des sarcasmes », étale, filandreuse, abreuvée de toutes les sources de défaitisme ! Car c'est un peu ce qui se dégage de la mémoire collective des deux dernières décennies : trop d'analyses critiques ont dérivé ultimement en facteurs de découragement, d'immobilisme : complicité structurelle insurmontable de l'école avec la « classe

dominante », apprentissage de la langue défait d'avance par ses aléas sociopolitiques, familles destructurées qui ont le dos large, complot de dévalorisation dans l'État.

L'ampleur ou la profondeur du changement : faux dilemme ?

L'inquiétude à propos de la valeur de diverses stratégies de changement se manifeste en particulier lorsqu'on catégorise les types de changement selon leur ampleur. Certains concernent l'ensemble du système d'enseignement primaire et secondaire. D'autres concernent l'ensemble d'une école. D'autres, enfin, visent un groupe particulier d'élèves, une classe, une discipline, une fonction donnée. Pour ce qui est de l'ampleur, on pourrait énumérer des changements de sens globaux ou systémiques, des changements dans un établissement scolaire, et enfin des changements pédagogiques plus restreints.

Aux deux bouts de cette gamme, se trouvent des interrogations incontournables. À l'échelle du système, l'on entend : « Les choses importantes ne se décrètent pas. » Malgré des réussites incontestables, on doute de la capacité d'une stratégie globale et systémique d'amener le bénéfice d'une mesure donnée jusqu'à l'élève et dans la classe. Changement ample en principe mais condamné à la superficialité ?

À l'échelle « micro », d'une classe, d'un petit noyau de professeurs, lieu incontestable de changements en profondeur, on vit souvent, en revanche, le poids de la marginalité : réussir des prouesses, oui, mais non pas en consonance et avec l'entourage et ses ressources et bénéficiant de leur appui, plutôt en marge… Non pas tellement « grâce à… » que « malgré » l'environnement organisationnel et réglementaire.

Les faiblesses appréhendées, dans les deux cas, sont comme inverses. Dans des projets de grande envergure, on n'ira nulle part sans obtenir le consentement de tous, sans mobiliser en quelque sorte la majeure partie des partenaires concernés y compris les équipes ministérielles elles-mêmes, et, avec l'individualisme ambiant, c'est infiniment problématique. Dans des petits projets spontanés issus de la base, on risque de rester indéfiniment en marge sinon en porte-à-faux.

L'un des grands espoirs de surmonter les limites de cette polarisation, c'est d'investir dans le degré intermédiaire entre « le système » et le micromilieu qu'est sa propre classe. Autrement dit, en même temps que la classe demeure un lieu de créativité et de dépassement indéniable, il faut considérer précieusement tout changement positif, même humble et restreint, qui rejoint toute l'école. La capacité d'agir de concert grandit en s'exerçant !

Mettre en œuvre plutôt qu'appliquer ?

L'utopie ou l'idéal d'un enseignement compris comme de la psychologie (établie en théorie, dans un premier temps), fidèlement et rigoureusement appliquée, ne tient plus. L'exercice de la profession est un va-et-vient durable entre l'action et son interprétation, le retour réflexif sur ses observations et ses expériences. Il faudrait sans doute, à l'égard de multiples changements et, au premier titre, des changements de programmes d'études, établir un contraste parallèle entre « appliquer », d'une part, et « mettre en œuvre », d'autre part. Vivre un changement comme l'exécutant d'une consigne, c'est souvent cela, « appliquer ». Et c'est une expérience qui ne pousse pas à aborder le changement avec audace et confiance, mais avec une réticence croissante. Tandis que « mettre en œuvre » le neuf en se l'appropriant, en lui gardant toujours une subordination instrumentale à l'amélioration du cheminement et du bénéfice des élèves, c'est tout l'inverse.

Ne planifier que partiellement pour bien gérer ?

Nous nous défaisons mal d'une utopie planificatrice des années 1960, postulant que la clé du succès consistait à tout prévoir d'entrée de jeu. De plus en plus, les chercheurs soulignent la nécessité d'admettre au départ une marge d'imprévisible. Ainsi, par exemple, Fullan conseille : *« Start small, think big: don't overplan or overmanage »*[3]. La gestion du changement la plus appropriée constitue un environnement où il est possible, c'est-à-dire non catastrophique,

3. *Ibid.*, p. 88.

de prendre des risques et de faire des erreurs. La capacité de changer, dans une organisation comme l'école, va de pair avec la capacité d'apprendre, et apprendre ne va pas sans imprévus, sans phases de déstabilisation dans la progression. S'il faut une direction claire et partagée dans une équipe pour enclencher un changement autre que minime, il faut aussi s'avancer en terrain découvert avec la disposition à gérer l'imprévu tout en apprenant de lui.

Savoir mieux conjuguer raison et passion ?

Paul Ricœur écrivait un jour que, s'il fallait être progressiste en politique, il fallait en même temps être « archaïque en poétique », poétique étant dérivé ici du grec « poiesis », au sens d'action engagée plutôt que travail routinier. Or, nous sommes les héritiers de quatre siècles d'imprégnation d'un procès fait aux passions. Depuis Descartes, le plus humain dans l'homme est son noyau rationnel et conscient, destiné à maîtriser les forces de la nature, l'industrie, la politique tout aussi magistralement que ses propres passions. Dans l'anthropologie antérieure, « haïr l'haïssable » n'était pas disqualifié au même point ! John Saul a publié récemment un pamphlet remarqué sur les effets à terme de cette rationalisation croissante, *Les bâtards de Voltaire*, sans compter les conclusions pessimistes de Max Weber considérant que cette ligne de progression aboutissait, par la bureaucratie, à constituer la société en « cage d'airain ». Quoi qu'il en soit de l'oscillation entre l'euphorie de la rationalisation et la marée des contrepoisons dans les crédulités les plus archaïques, le rapprochement raison-passion, efficacité-engagement, recherche-militantisme ne paraît pas insignifiant pour le renouvellement de l'éducation et la capacité des éducateurs et des éducatrices d'assumer le changement plutôt que de le subir.

Les observateurs soulignent en effet qu'on a trop souvent lancé des changements sans laisser aux principaux intéressés le temps et les moyens de s'imprégner du sens du changement, de sa raison d'être[4]. Cependant, et en même temps, les chances du changement

4. *Idem. The New Meaning of Educational Change*, introduction.

reposent sur les attitudes; elles dépendent, d'après Fullan, d'un engagement existentiel qui s'enracine plus profondément que le raisonnement détaché sur des questions d'efficacité instrumentale. Il y a une façon de s'avancer dans la pratique de l'éducation et dans la profession qui évoque une jeunesse durable: rester «d'attaque», comme on dit, année après année, quel que soit son âge!

ARTHUR MARSOLAIS *est membre du comité de la revue* Vie pédagogique *et agent de recherche au Conseil supérieur de l'éducation. Il est spécialisé en éducation comparée et dans le domaine des programmes d'études.*

13. VERS UN PROJET ÉDUCATIF NOUVEAU

PAR CLAUDE PAQUETTE

Éduquer consiste ainsi à essayer de nouer, quant aux fins, la raison et l'action. Et c'est peut-être ce lien entre raison et action qui permet de dépasser le scepticisme de la seule diversité.

Jean Houssaye, 1992

Pour convaincre les esprits, un principe a besoin d'un minimum de réalisation.

Dominique Pélassy, 1995

L'idée de projet éducatif est présente dans le paysage scolaire depuis plus de vingt ans. Donc, rien de neuf. Mais une idée n'est pas périmée parce qu'elle a déjà été discutée ou parce qu'on croit l'avoir déjà réalisée. Elle n'est surtout pas obsolète parce qu'on l'a brûlée dans certains milieux en l'appliquant d'une façon souvent simpliste. Quand tout devient projet éducatif, quand le projet éducatif est un fourre-tout, il n'y a pas lieu de s'étonner de la résistance que manifestent à son égard ceux et celles qui devraient plutôt s'y engager. Le présent texte n'est pas un traité sur le projet éducatif. Une documentation abondante existe sur le sujet et une panoplie d'instruments de travail y sont présentés. Je veux plutôt moderniser cette idée en tenant compte des caractéristiques d'une école qui a de l'avenir. La vision du présent et de l'avenir rassemble les partenaires parce qu'elle leur propose une direction à suivre. Elle donne un angle d'analyse de la réalité pour travailler sur les paradigmes. Elle indique le sens de l'éducation qu'on veut donner aux jeunes en

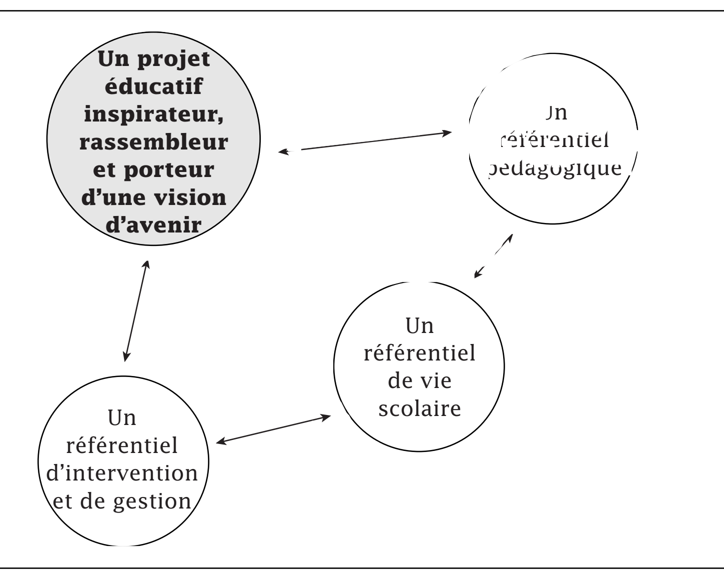
se préoccupant des tendances sociales et en portant attention à ce que sont les jeunes de l'époque.

Le projet éducatif de l'école, c'est un processus continu et permanent fondé sur une éducation cohérente aux valeurs et sur une vision partagée du présent et de l'avenir. Il crée le mouvement de mise en œuvre de cette vision et il est orienté par la concertation dans l'action. Il est dynamogène parce qu'il se construit au fur et à mesure des réflexions et des actions. Il est un travail sur les valeurs[1] qui inspirent et qui rassemblent. En lui-même, il contient son propre projet, à savoir la recherche de la cohérence. C'est la valeur qui doit inspirer tout projet éducatif. J'y reviendrai.

Le référentiel pédagogique sert à concrétiser le projet éducatif en classe. Pour sa part, le référentiel de vie scolaire sert à décrire la mise en œuvre du projet éducatif dans les activités parascolaires des élèves. Un projet éducatif nécessite un soutien et une gestion de son développement et souvent un plan de formation continue. Les personnes-ressources qui fournissent ce soutien et cette formation articulent leur référentiel d'intervention. Toutes ces opérations indiquent que la réalisation d'un projet éducatif se fonde sur la continuité et la cohésion. C'est une recherche d'harmonie dans l'école. L'éducation est un jeu d'influences multiples. On sait que l'école n'est pas le seul lieu dans lequel agissent ces influences. Et c'est heureux ainsi. Il est important que les jeunes puissent choisir parmi de multiples valeurs. C'est à cette condition qu'ils peuvent construire progressivement leur propre cohérence. Mais, ils doivent aussi trouver des lieux d'harmonie et de synchronie qui sont essentiellement la famille et l'école. Il n'est pas nécessaire de procéder à des analyses en profondeur pour prendre conscience du fait que la famille et l'école ne sont pas des références pour les jeunes d'aujourd'hui[2]. Ceux-ci dénoncent l'éclatement de la famille et l'incohérence de l'école. « Tout est décousu », nous disent-ils. Comment pouvons-nous être insensibles à cette situation quand nous savons que la société actuelle connaît des turbulences et des vacillements annonçant des dérives importantes ? Fait-on œuvre d'éducation quand l'école n'est pas porteuse d'une certaine sagesse et d'une certaine

Figure 1

Le projet éducatif et les outils de concrétisation



lucidité ? L'école n'a-t-elle pas la responsabilité immédiate d'être un lieu de référence ?

L'objet du projet éducatif

C'est une recherche double et complémentaire : la recherche de la cohérence et la recherche de l'harmonie. Ici, j'insiste sur le mot « recherche ». Être à la recherche signifie qu'il s'agit d'un processus, d'un mouvement continu et d'une quête incessante. Cette idée rejoint la mission générale de toute éducation : former une personne qui sera toute sa vie à la recherche de la cohérence et de l'harmonie. C'est le projet personnel d'une vie. Les éducateurs et les éducatrices auront de l'influence sur leurs élèves quand ceux-ci prendront conscience du fait que les adultes de leur école sont également à la recherche de la cohérence et de l'harmonie. C'est pour cette raison qu'un projet éducatif doit, avant tout, être assumé par le personnel de l'école. Les adultes d'une école doivent vivre pour eux-mêmes les

valeurs qu'ils inscrivent dans le projet éducatif de leur école. C'est le premier critère de choix des valeurs. Par la suite, il convient de cerner des actions pour que les élèves soient mis en contact avec ces mêmes valeurs. C'est la règle de la réciprocité qui est l'un des fondements du projet éducatif.

Un postulat essentiel

Depuis toujours, j'ai la conviction que tout projet éducatif doit influer à court, moyen ou long terme sur ce qui se passe dans la classe et sur ce qui se passe dans les rapports entre adultes, entre élèves et adultes. Un projet éducatif doit influer sur la pédagogie utilisée en classe. Il faut se méfier des projets éducatifs qui se définiraient en dehors de ce contexte. À mon avis, un projet dit éducatif qui ne se traduit pas par des engagements en classe n'est pas utile, et je dirais même qu'il est fumisterie.

Prenons un exemple pour illustrer ce postulat. Précédemment, j'ai parlé de la recherche d'harmonie comme clé fondamentale du projet éducatif. On peut chercher à obtenir l'harmonie entre les enseignants et les enseignantes d'une même école. Cependant, il est loin d'être évident qu'en créant cette harmonie on aura nécessairement un effet plus grand sur ce qui se passe dans la salle de cours. Le personnel enseignant peut vivre des rapports harmonieux sans pour autant faire équipe ou travailler dans une même perspective et dans une même orientation à l'intérieur de l'école. On a vu très souvent des enseignants et des enseignantes qui avaient à l'école des rapports sociaux très harmonieux, mais qui n'étaient aucunement mobilisés par des projets pédagogiques communs. Pourquoi? Souvent parce qu'on a évacué l'idée des valeurs comme fondement de l'acte éducatif. Les valeurs demeurent floues, non définies. Elles sont ainsi pour éviter les débats et les remises en question. Elles ne déterminent pas l'action. Elles ne sont pas des références dont on se sert pour analyser les pratiques éducatives. Dans ce contexte, «les valeurs ne sont que du vent», ne sont que des généralités. Les valeurs doivent créer de l'engagement et non pas des discours généraux et généreux qui ne s'observent pas dans la réalité.

J'ai constaté que les personnes s'engagent ou se mobilisent dans la mesure où il existe une certaine clarté et une certaine compréhension commune des motifs de leur engagement. Il en est de même pour le projet éducatif. Il est possible d'accentuer la participation directe, dans la mesure où les participants s'entendent sur ce qu'est un projet éducatif. On observe parfois des personnes qui veulent se donner un projet éducatif, mais qui ne parlent tout simplement pas de la même chose. Comment peut-on, dans ce cas, en arriver à une concertation et à des actions cohérentes ? Un des premiers gestes, au moment de l'émergence ou du renouvellement d'un projet éducatif, est celui qui consiste à définir clairement ce qu'est un projet éducatif, ce sur quoi porte notre travail lorsqu'on réalise un projet éducatif. Est-ce un plan ? Est-ce que cela touche les valeurs éducatives ? Est-ce que le consensus est nécessaire ? Qu'est-ce que la prise en charge ? Est-ce que cela touche l'acte pédagogique, etc. ?

Discerner nettement ce qu'est un projet éducatif évite aux partenaires de l'école des ambiguïtés, et ce, dès le départ. L'idée de projet éducatif a tellement été discutée depuis quelques années que certains et certaines, peut-être par facilité, l'ont complètement déformée. Il est assez aberrant de constater que pour quelques-uns, le projet éducatif se résume à la rédaction d'un document qui relate ce qui se fait dans l'école. Le projet éducatif ne serait alors qu'une consignation de ce qui est déjà réalisé. Sous le titre de « Projet éducatif » ont ainsi été publiés des documents qui décrivent l'organigramme de l'école, indiquant le nombre d'élèves qu'on y trouve, la liste des services qu'on y donne tout en ajoutant quelques principes copiés ici et là dans la littérature pédagogique à la mode. Quel raccourci ! Que dire maintenant de certains autres projets qui ne s'apparentent en rien à l'idée d'un projet éducatif, même s'ils en portent le titre : le « projet-agenda » qui décrit les règlements de l'école ainsi que les conséquences pour l'élève qui y déroge ; le « projet ponctuel » qui se concrétise une fois ou deux par année par une activité parascolaire particulière ; le « projet-priorité » à l'aide duquel on veut régler un problème particulier de l'école ou, finalement, le « projet à thème annuel » qui consiste à organiser une semaine d'activités autour d'une valeur générale telle que la tolérance, l'excellence ou

le respect des autres (évidemment, on n'en reparle plus jusqu'au thème de l'année suivante!).

Dans un processus de renouvellement du projet éducatif, il est nécessaire de poser la question suivante: Quel est l'état général de notre projet éducatif actuel? Répondre à cette question entraîne une réflexion sur ce qu'est un véritable projet éducatif qui engage ceux et celles qui y participent dans un processus continu et permanent.

Le projet éducatif permet de saisir la tradition de l'école et d'anticiper les progrès axés sur une vision commune

Un projet éducatif est une démarche à la fois réflexive et anticipative. Premièrement, elle est réflexive parce qu'elle permet de faire un examen en profondeur de la situation d'un milieu à un moment donné, et ce, dans ses diverses manifestations. C'est l'analyse de la tradition pédagogique du milieu. Analyser les gestes qu'on fait, les valeurs qu'on assume, les réactions à ces constats, puis y réfléchir. Il s'agit, en fait, d'entreprendre une réflexion sur la situation pédagogique du milieu. L'aspect réflexif comporte un second volet. Il s'agit de connaître et de reconnaître ce que sont les élèves d'une époque donnée. L'école est un lieu de services. En ce sens, elle doit être attentive à ce qu'est sa clientèle. Cela ne peut pas être ignoré au moment de l'émergence et du renouvellement du projet éducatif de l'école.

Le projet éducatif est également une activité anticipative qui permet, à partir d'une réflexion sur l'évolution du milieu, de prévoir les mesures à prendre pour en assurer progressivement la cohérence. C'est le sens même de l'expression «être en projet». A-t-on le besoin et la volonté de consolider ou de transformer la situation de notre milieu scolaire? En d'autres mots, a-t-on le besoin et la volonté de consolider ou de transformer la tradition pédagogique du milieu dans lequel nous travaillons? Cette activité anticipative s'allie à une analyse critique[3] des tendances actuelles qui marquent l'école. Comment les prendre en considération? Quelle est la position des différents partenaires à l'égard de celles-ci? Quelle est la vision de l'avenir? Est-elle partagée par les différents partenaires de l'école?

L'idée même de projet éducatif consiste donc à examiner la tradition pédagogique d'un milieu scolaire donné et à faire le choix suivant : souhaite-t-on consolider cette tradition ou souhaite-t-on innover par rapport à celle-ci ? La consolidation de cette tradition sert à l'élaboration d'un projet éducatif de type rénovateur, c'est-à-dire que l'école tentera par diverses opérations d'être plus cohérente avec la tradition pédagogique et de l'établir plus solidement. Le paradigme actuel sera maintenu et il sera consolidé par la recherche d'une cohérence et d'une harmonie. En revanche, si l'école fait le choix d'innover par rapport à cette tradition pédagogique, elle tentera par le projet qui sera défini de rompre avec cette même tradition. Elle adoptera un nouveau paradigme, une nouvelle vision de l'activité éducative. Elle fera le choix de valeurs compatibles avec le nouveau paradigme. Elle définira de nouvelles pratiques pédagogiques qui contribueront à assurer progressivement la cohérence souhaitée. Qu'il s'agisse d'un projet éducatif rénovateur ou innovateur, c'est la même problématique. Il s'agit de la recherche d'une cohérence entre les valeurs de préférence et les valeurs de référence[4]. Essentiellement, c'est une démarche éthique[5]. La neutralité en éducation n'existe pas et n'existera jamais. Tout est question de choix.

Un projet éducatif permet à ceux et à celles qui collaborent à sa réalisation d'apprendre que le discours n'est pas la réalité. Il leur permet également de saisir que les gestes qu'ils font à cette fin doivent être éclairés d'un discours approprié. Le verbe cohérent ne suffit pas. La pratique pédagogique doit s'harmoniser progressivement avec le verbe. C'est le défi principal que comporte un véritable projet éducatif.

Les conditions de réalisation d'un projet éducatif

Les deux premières conditions qui favorisent la réalisation d'un projet éducatif rassembleur et porteur d'une vision d'avenir sont déjà présentées. La première condition consiste à bien s'entendre sur ce qu'est un projet éducatif, c'est-à-dire qu'il faut définir clairement ce qu'est l'objet du projet éducatif. La deuxième condition concerne la

Figure 2

Le projet éducatif : une association de la réflexion et de l'anticipation

Ce qui est	
Une démarche réflexive	Une analyse de la tradition pédagogique de l'école. Une connaissance et une reconnaissance de ce que sont les élèves aujourd'hui.
Ce qui sera	
Une démarche anticipative	Regard critique sur les tendances sociales et sur les valeurs dominantes actuelles. Élaboration d'une vision partagée de l'éducation (valeurs et courant pédagogique).

nécessité que le projet éducatif ait des effets sur la pédagogie pratiquée en classe. J'inventorie ci-après les autres conditions qui viennent compléter les premières.

- Le projet éducatif doit servir à nommer les valeurs qui inspirent les différents partenaires, valeurs qui feront l'objet d'une concertation. En effet, l'analyse de la tradition pédagogique de l'école leur permet de cerner les valeurs actuellement assumées. Par la suite, un choix s'impose qui leur indiquera si le projet éducatif sera rénovateur ou innovateur.
- Les valeurs doivent être définies clairement, et ce, à partir de leur sens propre, soit celui qui leur est habituellement donné dans un dictionnaire usuel. Cette définition est incluse dans le document qui sert à présenter le projet éducatif. Cette condition de réalisation d'un projet éducatif peut sembler simpliste, mais je remarque que la majorité des projets que j'ai examinés ne contiennent aucune définition « objective » des valeurs retenues[6]. Et par la suite, on s'étonne qu'elles soient interprétées de diverses manières par ceux et celles qui travaillent à la réalisation du projet éducatif de leur école.
- Un projet éducatif sert à favoriser la promotion d'un nombre limité de valeurs. La règle suivante s'applique : au moins

deux valeurs sont incluses simultanément, le maximum ne dépassant pas six valeurs, qui sont toujours assemblées deux à deux. Il ne faut pas oublier qu'un projet éducatif est un travail qui porte sur les valeurs. Il est donc important de procéder à une clarification de celles-ci. Une valeur est utile si elle est définie[7].

- Les valeurs sont assemblées deux à deux afin de les nuancer l'une l'autre. Cela permet d'éviter l'arbitraire et de dépister les incohérences possibles. Par exemple, la liberté (faire des choix) sera associée à la responsabilisation (assumer les choix faits). Ou encore, le respect de soi (se prendre en considération) sera couplé à l'interdépendance (tenir compte des autres). Dans cette perspective, certaines valeurs paraîtront incompatibles. Un exemple : la compétition (recherche simultanée par deux personnes ou plus d'un même avantage, alors que seulement l'une d'elles l'obtiendra) et des valeurs de solidarité (avoir un intérêt commun) et de partage (avoir quelque chose en même temps que d'autres) ne pourront être associées. En revanche, la compétition et l'individualisme (chacun pour soi) ou la rivalité (concurrence entre les personnes) pourront être associées avec cohérence.
- Les valeurs deviennent subjectives quand il s'agit d'énoncer des préférences. À ce moment, elles sont liées à une conception de l'éducation. L'objectivité est dans la définition d'une valeur ou d'un couple de valeurs. Le choix entre plusieurs couples de valeurs est un phénomène subjectif. Donc, la clarification des valeurs éducatives est un processus à la fois objectif et subjectif[8].
- Un projet éducatif émerge quand la tradition pédagogique est analysée et quand un processus de clarification des valeurs de référence et de préférence est entrepris. C'est le fondement même d'un projet éducatif. Un projet éducatif prend vie quand il se développe au moyen des différentes activités d'une école et quand il se maintient dans le temps. Il faut mettre autant sinon plus d'énergie à développer et à maintenir[9] un projet éducatif qu'à le faire émerger.

- L'examen des grandes tendances sociales qui influent sur l'école permet de cerner la dimension porteuse d'avenir du projet éducatif. Ici, il s'agit d'une veille éducative. C'est l'aspect anticipatif du projet éducatif. Dans les faits, les partenaires auront le souci d'allier les valeurs retenues avec les grandes tendances sociales. Celles-ci servent souvent d'« argumentaire » pour soutenir le choix des valeurs. Il existe donc une étroite relation entre l'aspect réflexif et l'aspect anticipatif du projet éducatif.
- Tout projet éducatif, pour se maintenir dans le temps, doit faire l'objet d'une animation continue et d'une supervision appropriée. L'animation consiste à créer le mouvement continu et permanent qu'exige la recherche d'une cohérence, tandis que la supervision permet à la personne qui l'effectue de porter un regard critique sur les actions menées afin de les adapter au cheminement des différents partenaires.
- Finalement, un projet éducatif se maintiendra à la condition qu'il soit un moyen d'intégrer les différentes activités d'une école. Dans cette perspective, l'élaboration de différents référentiels[10] est une stratégie essentielle.

Un terrain miné

Comment se fait-il que l'idée de projet éducatif se développe si difficilement ? J'y vois quatre raisons principales. Premièrement, il existe une grande illusion. Elle consiste à croire qu'il faut l'engagement de tous les partenaires avant d'aller de l'avant avec un projet éducatif. Mission impossible. Cette quête de l'unanimité n'est pas possible dans une société démocratique à moins d'offrir un projet vide de sens. La phase d'émergence d'un projet éducatif est l'affaire d'un groupe de travail qui explore des avenues et qui sollicite la contribution des différents partenaires de l'école. C'est par une animation continue que le projet éducatif prendra tout son sens et qu'il prendra les couleurs des autres partenaires. Le groupe initial fait des propositions, mais il les soumet au consentement de la collectivité. Et les décisions sont prises selon les règles d'une majorité élargie (par exemple du 75 p. 100 d'adhésion). Le projet éducatif

Le contenu du projet éducatif

1. L'historique du projet éducatif dans l'école

   Quelles sont les réalisations antérieures ?

   Comment l'idée de projet éducatif a-t-elle évolué dans l'école ?

   Quelle est la définition actuelle du projet éducatif ?

2. La conception de l'éducation

   Quel est le paradigme qui inspire les partenaires de l'école ?

   Quelle est la mission générale de l'école ?

   Quelle est la vision de l'avenir ?

   Quelle est la pédagogie qui traduit cette mission et cette vision ?

3. Les valeurs qui rassemblent

   Quelles sont les valeurs retenues ?

   Comment sont-elles définies ?

   Comment touchent-elles autant les adultes que les élèves ?

   Quels sont les liens entre les valeurs et la conception de l'éducation ?

   Ces valeurs sont-elles porteuses d'une vision de l'avenir ?

4. Les liens intégrateurs

   Comment les valeurs influent-elles sur les pratiques en classe, la vie scolaire et la gestion de l'école ?

   Seront-elles traduites dans différents référentiels ?

5. Les principaux engagements des partenaires

   Quels sont les rôles assumés par chacun ?

   Qui assume le leadership du projet éducatif ?

   Quelles sont les principales stratégies d'animation et de supervision du projet éducatif ?

devient un engagement de l'école quand il a obtenu une adhésion suffisante. Et il est revu périodiquement selon les mêmes règles.

La deuxième entrave à la mise en œuvre du projet éducatif est liée à un problème d'expertise, notamment, dans le domaine des valeurs. Aujourd'hui, il existe une science de l'étude des valeurs. C'est l'axiologie qui, elle-même, est fortement tributaire de la science de la cognition. Le phénomène des valeurs est complexe parce qu'il

touche les domaines moral, éthique, social, culturel et éducatif. Il ne faut pas être un spécialiste de l'axiologie pour faire un travail sur les valeurs dans le projet éducatif, mais à tout le moins, il faut une expertise minimale. Celle-ci permet de clarifier les valeurs avec une certaine rigueur pour éviter l'improvisation. C'est respecter les personnes avec qui on travaille.

La troisième entrave est rattachée à l'idée selon laquelle un projet éducatif est le fruit d'un compromis auquel aboutissent ceux et celles qui promeuvent des options différentes. Au lieu de choisir, on préfère mettre des valeurs souvent contradictoires à l'intérieur du même projet éducatif. Autrement dit, il y en a «un peu pour tout le monde»: un peu de compétition, un peu de respect, un peu de tolérance, un peu de démocratie, un peu de respect de l'autorité et un peu d'autonomie et d'indépendance personnelle; un peu de pédagogie encyclopédique, un peu de pédagogie ouverte, un peu de pédagogie par objectifs univoques… Le projet éducatif devient alors un saupoudrage de multiples valeurs sans aucun lien apparent entre elles. C'est la pensée floue qui est confondue avec la pensée ouverte. En éducation, le saupoudrage produit des effets diffus, superficiels et difficilement observables.

La dernière entrave est le refus de s'engager à agir. C'est la plus importante et la plus sournoise. C'est le glissement du «on doit» au «on peut». Voici un exemple de ce type de glissement. Il y a une nette différence entre les deux formulations suivantes: l'école doit faire acquérir à l'élève le sens de l'initiative dans toutes les activités de la vie scolaire; les éducateurs de l'école peuvent favoriser l'acquisition du sens de l'initiative dans des activités propices. Dans le premier cas, il s'agit d'une affirmation de l'engagement. Dans le second, c'est le refus de l'engagement collectif. Dès sa phase d'émergence, un projet éducatif commence à vaciller quand il repose sur le volontariat pour se concrétiser dans les pratiques quotidiennes. «Chacun des membres du personnel appliquera le projet éducatif selon son intérêt, ses disponibilités et ses priorités.» Avec un tel énoncé de principe, tout est possible: l'engagement avec passion, le retrait temporaire ou même le refus de collaborer[11] à une décision de la collectivité. Après quelque temps, il n'y a pas lieu de

s'étonner que le projet éducatif devienne rapidement l'affaire de quelques personnes. Un peu plus tard, on aura complètement oublié le contenu même de celui-ci. Et on dira que le projet éducatif aura été une autre perte de temps et, finalement, une idée assez farfelue.

Un appel à la solidarité

Le projet éducatif est un effort de concertation et de cohésion, donc, un effort de solidarité. Avant d'aller plus loin, il est important de définir plus clairement ce qu'est la solidarité. La définition qu'en donne André Comte-Sponville est des plus éloquentes[12]. *«Qu'est-ce que la solidarité ? C'est un état de fait avant d'être un devoir ; puis un état d'âme (que l'on ressent ou non) avant d'être une vertu ou plutôt une valeur. L'état de fait, c'est appartenir à un ensemble… c'est-à-dire pour le tout… Bref, la solidarité est d'abord le fait d'une cohésion, d'une interdépendance, d'une communauté d'intérêts ou de destin… Comme état d'âme, la solidarité n'est que le sentiment ou l'affirmation de cette interdépendance. »*

La solidarité est l'une des réponses à l'individualisme dominant. Elle n'est pas une valeur de référence dans la société actuelle. Cependant, il ne fait aucun doute qu'elle devra être redécouverte si on accepte l'idée que l'éducation nécessite de la continuité, de la cohésion et de la cohérence. Un projet éducatif rassembleur repose sur cette idée du partage d'intérêts communs et interdépendants[13]. La solidarité n'est pas innée. Elle existe en fonction d'une situation. Elle se reconstruit sans cesse dans l'interdépendance. Le débat ouvert est la condition *sine qua non* de l'accroissement de la solidarité entre éducatrices et éducateurs. Et elle est urgente si l'on croit à la nécessité d'une synchronie entre la société des jeunes et la société des adultes[14]. L'école ne devrait-elle pas être un lieu de solidarité entre les générations ?

Une école qui se nomme et qui se crée

Au milieu des années 1970, l'idée de projet éducatif consistait en ce que «l'école affiche ses couleurs». Encore aujourd'hui, cette conception doit être l'idée maîtresse du renouvellement du projet éducatif.

Cependant, il faut constater que les écoles qui s'affichent clairement sont relativement peu nombreuses. Cette situation s'explique partiellement par le fait que le paradigme[15] dominant est toujours l'encyclopédisme, ce qui constitue une entrave à la singularisation des écoles. Ce paradigme conduit davantage à l'uniformité qu'à la diversité. C'est sa propre logique.

L'adoption du paradigme de l'individuation ouvre la porte à une culture de l'unique et de l'initiative organisationnelle. C'est un paradigme ouvert au pluralisme, mais qui ne tolère pas l'uniformité. C'est sa vérité qui contient à la fois sa faiblesse. Poussé à la limite, le paradigme de l'individuation propose un projet éducatif propre à chaque école, projet qui la distingue à un point tel qu'il s'en trouverait changé si quelques nouveaux partenaires venaient y insuffler de nouvelles idées. Dans ce contexte, le projet éducatif ne peut être que tension dialectique en vue de l'accomplissement d'une mission qui se redéfinit sans cesse parce qu'il est une remise en question des certitudes et des incertitudes. C'est pour cette raison que tout projet éducatif repose sur l'idée d'un débat pédagogique permanent. Une école juge que son projet éducatif est juste tant et aussi longtemps que celui-ci n'a pas été soumis à de nouvelles réalités. Les convictions éducatives sont ébranlées par les mouvements de société et par les valeurs de ceux et de celles que l'on éduque. De plus, elles sont remises en question par le processus même de la recherche de la cohérence. C'est un va-et-vient constant entre la lumière et l'ombre, entre la clarté et l'opacité, entre la foi et le doute, entre l'affirmation et la remise en question.

Un projet éducatif est une création parce qu'il n'est pas un acquis, mais bien une construction. Ainsi, il est une création interactive parce qu'il ne peut se développer que dans le dialogue et la communication. Un projet éducatif exige une certaine dose de controverse parce qu'il oblige ceux et celles qui travaillent à sa réalisation à prendre position, même si celle-ci n'est pas définitive. Choisir certaines valeurs, c'est en exclure d'autres. Et pour exclure, il faut discuter des convictions et il faut combattre les idées reçues.

Le projet éducatif, c'est une quête de sens. C'est à la fois une quête individuelle et collective. L'école actuelle a un projet nébu-

leux, qui est fortement perturbé par les turbulences que subit la société actuelle. Le projet éducatif nouveau peut-il être ce vent de fraîcheur qui donnera une nouvelle inspiration aux éducatrices et aux éducateurs ?

Notes et références

1. Tout au long du présent texte, le terme «valeur» est fréquemment utilisé. Il me semble important de le définir. Une valeur est une référence déterminante pour la conduite d'une vie ou d'un projet. En d'autres mots, il s'agit d'une toile de fond qui se révèle essentielle pour l'individu. Donc sur le plan des références déterminantes, il est clair, à mon avis, qu'il ne peut y avoir un très grand nombre de valeurs. Cette constatation revêt une grande importance dans le contexte d'un projet éducatif. Un projet défini dans un temps déterminé ne pourrait, à mon sens, faire la promotion que d'un nombre limité de valeurs. En revanche, l'évolution du projet au cours des années permettrait d'élargir les valeurs qu'un milieu assumerait progressivement. Lorsqu'on parle de valeurs, il est important de revenir au sens même du mot «éduquer». L'éducation est en fait un choix d'influences.
2. Les études confirment que la famille est l'une des valeurs de préférence pour les jeunes d'aujourd'hui, mais qu'elle n'est pas une référence, compte tenu des expériences familiales d'une majorité d'entre eux. Les jeunes d'aujourd'hui ne souhaitent pas traiter la famille comme l'ont fait leurs aînés.
3. Il est important de connaître les tendances qui influent sur l'école, mais nous devons adopter une attitude critique à l'égard de celles-ci. Cela permet de renverser la mentalité généralement admise que les tendances sont irréversibles. Ici, le déterminisme mène à la soumission aveugle. Je n'accepte pas cette première conception des tendances. Pour moi, il est possible de les transformer par des actions concertées. Ici, il s'agit d'une vision interventionniste.
4. Toutes les analyses que j'ai menées sur les valeurs individuelles et sociales confirment qu'il est pertinent de distinguer deux grandes catégories de valeurs. La préférence peut être à la fois individuelle ou collective, c'est-à-dire qu'il peut s'agir d'un individu qui effectue un choix personnel (rationalisé ou non) quant

au type de valeurs qu'une société ou qu'un système éducatif devrait promouvoir.

Cette préférence peut être un choix de collectivité qui, compte tenu d'une conjoncture, compte tenu de choix éducatifs, décide de prôner telle valeur plutôt que telle autre. Cette préférence est évidemment très liée à ce que sont les individus à un moment précis dans une collectivité. On peut penser que la préférence peut se modifier avec le temps. Il ne s'agit pas d'un choix définitif ou d'un choix permanent. Par exemple, un individu ou une collectivité peut choisir de promouvoir la coopération plutôt que la compétition, la liberté plutôt que la dépendance, le respect de l'autorité plutôt que le respect individuel. Ces choix ne suscitent pas nécessairement une adhésion globale, une acceptation unanime des différents agents du milieu. Ces choix expriment une préférence.

Nommer des préférences permet de tâter le terrain et d'examiner les diverses polarisations d'un milieu. Ce sont des préférences. Il ne faut surtout pas prétendre qu'elles sont intégrées dans les vies individuelles et sociales. Il s'agit d'aspirations. Le véritable test a lieu lorsque nous tentons de voir si elles se traduisent dans des gestes quotidiens. L'analyse des faits permet de révéler cet aspect.

En parlant d'une référence, nous allons beaucoup plus loin dans l'idée même de clarification des valeurs éducatives. Nous ne sommes plus sur le terrain des aspirations, mais bien sur celui de ce que nous assumons effectivement dans la réalité quotidienne. C'est l'équivalent de la théorie assumée. Nos valeurs de référence peuvent être en harmonie avec nos préférences. Tout comme il peut y avoir des écarts considérables. C'est tout le problème de la cohérence : changer nos aspirations ou transformer nos actions.

Pour en savoir davantage sur les valeurs de préférence et les valeurs de référence, il faudra consulter Claude PAQUETTE. *Analyse de ses valeurs personnelles*, quatrième tirage, Éditions Québec/Amérique, Montréal, 1993. Deux autres textes proposent des repères intéressants dans le champ des valeurs :

- Jean HOUSSAYE. *Les valeurs à l'école*, Paris, PUF, 1992.
- Dominique PÉLASSY. *Sans foi ni loi?*, Paris, Fayard, 1995.

5. Dans un autre texte du présent numéro *«Portrait d'une école qui a de l'avenir»* (revue *Vie pédagogique*, nº 100, septembre 1996, p. 6-20), j'ai développé l'idée d'une autonomie professionnelle responsable, fondée sur une éthique triunique (engagement, conviction et cohérence). Cette démarche éthique trouve toute sa place dans le contexte de la réalisation d'un projet éducatif, notamment sous son aspect «cohérence». Ce n'est pas une préoccupation très présente dans nos milieux éducatifs. Que de fois nos gestes ne traduisent pas nos paroles ! Notre discours est plus ample, plus généreux que nos gestes éducatifs. À titre d'exemple, ces enseignants et enseignantes d'une polyvalente qui demandent que le sens de l'effort soit valorisé chez les élèves, et ce, avec tout un arsenal d'arguments. En revanche, ils exigent que ce soit la direction qui rédige le projet, eux, ils n'ont pas le temps. C'est trop long. Il serait difficile de s'entendre. Ce n'est pas prévu dans l'horaire de travail, etc. C'est un discours sur l'effort, mais ce que nous observons, ce sont des gestes pour y échapper. Un autre exemple: des directions d'école qui surveillent et qui réprimandent tous les manques à la ponctualité, alors qu'une réunion de directeurs et de directrices d'école commence très rarement à l'heure. Le manque de cohérence entre nos gestes et nos discours est encore plus évident lorsqu'il s'agit de l'acte pédagogique. Écoutez les discours pédagogiques du personnel enseignant et des cadres scolaires et vous croirez à une révolution dans nos écoles. Par ailleurs, l'observation de la réalité nous fait découvrir une pédagogie souvent statique. La pédagogie encyclopédique (pédagogie de la bonne réponse) domine encore aujourd'hui malgré tous les appels à l'innovation. Pourtant le discours pédagogique annonce une autre réalité.
6. Une valeur doit se définir d'une manière objective. Je ne suis pas partisan des définitions maison élaborées par ceux et celles qui conçoivent le projet éducatif. Les mots ont un ou des sens que l'on doit respecter. Je trouve particulièrement aberrant qu'il

faille apprendre «le dictionnaire d'une école» pour pouvoir communiquer avec les personnes en cause.

7. Les quelques définitions qui suivent sont adaptées du *Petit Larousse illustré* et du *Petit Robert*.
8. Pour approfondir le débat entre l'objectivité et la subjectivité dans le domaine des valeurs, il faudra consulter Raymond BOUDON. *Le juste et le vrai, Études sur l'objectivité des valeurs et de la connaissance*, Paris, Fayard, 1995.
9. Pour une présentation des principales stratégies de maintien du projet éducatif, voir Claude PAQUETTE. *Éducation aux valeurs et projet éducatif*, tome 1, *L'Approche*, Montréal, Éditions Québec/Amérique, 1991, pages 113 à 123.
10. Voir le texte suivant intitulé *«Le référentiel pédagogique : un outil pour réaliser le projet éducatif en classe»*.
11. Ici, certains associeront le refus de collaborer à l'autonomie professionnelle. Voir ma réflexion à ce propos dans *«Portrait d'une école qui a de l'avenir»*.
12. André COMTE-SPONVILLE. *Petit traité des grandes vertus*, Paris, PUF, 1995.
13. Ici, les intérêts interdépendants sont liés au travail d'éducation. Ils ne concernent en rien les intérêts corporatistes.
14. Voir la description de la première tendance présentée dans le texte *«Portrait d'une école qui a de l'avenir»*. Le clivage entre les générations est une tendance lourde de notre société occidentale.
15. Voir la description des trois principaux paradigmes qui influencent le monde de l'éducation dans l'article *«Portrait d'une école qui a de l'avenir»*.

14. LE RÉFÉRENTIEL PÉDAGOGIQUE, UN OUTIL POUR CONCRÉTISER LE PROJET ÉDUCATIF EN CLASSE

PAR MICHELYNE LORTIE-PAQUETTE

En milieu scolaire, les diverses interprétations des grandes orientations pédagogiques qui circulent actuellement engendrent beaucoup de confusion et d'immobilisme. Souvent, les discours semblent similaires ou, à tout le moins, compatibles mais, hélas! les pratiques observées en divergent et parfois même les contredisent.

Malgré ces ambiguïtés et controverses, une certaine unanimité s'est établie sur le fait qu'il existe de multiples façons de personnaliser et de concrétiser les changements pédagogiques souhaités. Il n'en demeure pas moins que le personnel enseignant d'un même milieu doit assurer la cohérence, la cohésion et la continuité du processus de changement qu'il souhaite mettre en place s'il désire maximiser les effets escomptés. Donc, lorsqu'on veut assurer le respect des rythmes et des styles de cheminement et assurer également la réussite du changement entrepris, le référentiel pédagogique devient un outil nécessaire à la réalisation harmonieuse et efficace d'un projet éducatif en classe.

Les liens entre le projet éducatif et le référentiel pédagogique

Toute école a pour mission fondamentale d'assurer la formation et le développement de ses élèves. Le principal rôle de l'école consiste par conséquent à exercer une activité éducative et pédagogique. Reste à savoir quels types d'éducation et de pédagogie l'école souhaite donner à ses élèves, ou quelle sorte d'hommes et de femmes elle souhaite former.

La réponse à cette question dépend de la conception qu'on a de l'éducation, c'est-à-dire de la vision du développement humain de même que du paradigme et des valeurs qui y sont associés[1].

La position d'une école en matière d'éducation s'élabore au cœur du projet éducatif qu'elle se donne. En effet, c'est par son projet éducatif que l'école précise et décrit sa mission en nommant l'orientation qu'elle compte prendre, le paradigme qu'elle veut appliquer, les valeurs qu'elle choisit de promouvoir de même que la conception de l'apprentissage qu'elle retient.

Toute cette opération doit être menée par l'ensemble des partenaires responsables de l'activité éducative et pédagogique de l'école, c'est-à-dire les éducatrices et les éducateurs intéressés, y compris les parents, qui sont les premiers éducateurs de leurs enfants. Le projet éducatif est donc l'aboutissement d'un processus de réflexion qui permet de définir le plus clairement possible l'orientation éducative de l'école. Il correspond aux valeurs de préférence que l'école a choisi d'afficher et constitue le contrat éducatif et pédagogique du milieu. Il n'est pas automatiquement acquis du fait qu'il est écrit. Il doit après cela être intégré graduellement dans les pratiques éducatives et pédagogiques de l'école. Un projet, pour être réellement éducatif, doit avoir des répercussions directes, et surtout quotidiennes, sur ce qui se passe en classe, puisque c'est là que les élèves passent la majorité de leur vie scolaire, et non seulement à l'extérieur de celle-ci. C'est là que la notion de référentiel pédagogique prend tout son sens. Les intentions, les buts et les valeurs étant clairement définis dans le projet éducatif, il reste à leur juxtaposer des pratiques pédagogiques correspondantes, afin que la mission proposée se transforme progressivement en une réalité observable dans la classe.

Le référentiel pédagogique présente donc une concrétisation du projet éducatif au regard des trois grandes composantes de tout environnement éducatif d'une salle de classe : l'aménagement de la classe ; les activités d'apprentissage ; les interventions pédagogiques.

Dans la vie de tous les jours, le référentiel pédagogique, comme son nom l'indique, constitue un outil de repérage et de référence pour le personnel enseignant de l'école. Il lui permet de cerner le

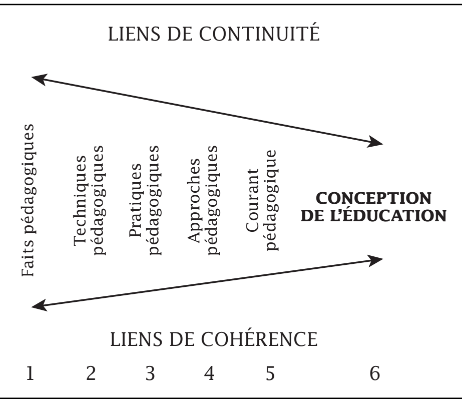
cheminement fait et d'anticiper le parcours à venir. Pas plus que le projet éducatif, le référentiel pédagogique ne doit être tenu pour acquis. Il se développe dans la mouvance et le dynamisme de la vie quotidienne ; son actualisation progressive s'effectue par le passage évolutif du discours à l'acte. C'est la réussite ou l'échec de ce passage qui fera que les valeurs de préférence retenues deviendront ou non des valeurs de référence pour le personnel enseignant en classe.

L'élaboration d'un référentiel pédagogique s'effectue selon les mêmes règles de participation qu'un projet éducatif. Toutefois, l'accent est mis sur la collaboration du personnel scolaire, étant donné que la teneur d'un tel référentiel touche directement les pratiques pédagogiques en vigueur dans l'école. C'est une façon pour l'enseignant et l'enseignante d'assumer son autonomie professionnelle.

Une clarification sommaire de la terminologie

Avant d'aller plus loin, j'aimerais clarifier brièvement certains termes du vocabulaire pédagogique qui donnent souvent lieu à des représentations différentes. Je ne prétends pas que les définitions qui suivent sont universelles, mais elles me semblent utiles pour éclairer la suite du présent article[2].

Un lien de continuité et de cohérence existe entre chacun des six termes présentés ci-dessous. C'est pour cette raison que ces termes sont placés dans un ordre allant de la conception aux faits et des faits à la conception comme on peut le voir dans le tableau.



Claude Paquette, 1995.

6e niveau Une conception de l'éducation

Une conception nomme notre vision du développement de la personne. Elle est associée à un paradigme et à des valeurs. Elle décrit la finalité de l'éducation. Elle précise le sens de l'influence qu'une personne, un groupe ou une organisation cherche à exercer. La conception décrit une manière d'envisager l'éducation. C'est le paradigme qui teinte la conception.

5e niveau Un courant pédagogique

Un courant pédagogique décrit un mouvement d'idées et de principes qui oriente un groupe de personnes. Habituellement, les courants pédagogiques se présentent sous la forme d'une typologie classifiant ces mouvements d'idées sous des angles de complémentarité et d'antagonisme. Plusieurs grands courants pédagogiques peuvent cohabiter à une époque donnée et se classer en trois catégories principales: les courants marginaux; les courants tendances; les courants dominants.

4e niveau Une approche pédagogique

L'approche pédagogique constitue un sous-ensemble du courant pédagogique. Autrement dit, un courant pédagogique peut se développer selon de nombreuses approches pédagogiques, approches toutefois qui s'inspirent toutes des mêmes valeurs et des mêmes principes. L'approche pédagogique permet de personnaliser le courant pédagogique auquel elle appartient.

3e niveau Une pratique pédagogique

Une pratique pédagogique est la traduction de l'approche utilisée par l'enseignant ou l'enseignante en classe. Elle nomme les préoccupations de l'enseignant ou de l'enseignante à travers les actes ou les gestes professionnels qu'il accomplit quotidiennement en classe.

2e niveau Une technique pédagogique

Une technique pédagogique sert de soutien à la pratique pédagogique. Il s'agit d'outils, de moyens ou encore de procédés que l'enseignant ou l'enseignante utilise dans sa pratique.

1er niveau Un fait pédagogique

Un fait pédagogique constitue ce qui est directement observable en classe. En décodant les faits observés, il est possible de remonter jusqu'à la conception de l'éducation qui guide cette classe.

Pourquoi un référentiel pédagogique ?

Quand l'ensemble des partenaires d'une école se donnent la peine d'élaborer un véritable projet éducatif, ce n'est certainement pas pour le simple plaisir de rédiger un essai sur les aspirations éducatives qu'ils partagent. Sans doute souhaitent-ils profondément que leurs enfants ou leurs élèves vivent en classe les croyances et les convictions formulées dans leur projet. Or, le référentiel pédagogique, en tant qu'outil, doit être conçu avec le dessein de permettre au personnel enseignant de se mobiliser autour du projet éducatif de son école pour mettre au point individuellement et collectivement des pratiques pédagogiques compatibles avec le projet retenu. C'est la volonté concrète d'agir dans la même direction tout en acceptant de se donner une marge de manœuvre individuelle. Le projet éducatif relève des croyances et des convictions qui animent les partenaires d'une école. Le référentiel pédagogique relève davantage de l'ensemble des attitudes, des approches, des moyens, des pratiques et des techniques à mettre en place quotidiennement en classe. Dans toute entreprise de changement, il est vital d'associer le pourquoi et le comment, particulièrement en matière d'éducation, où les pratiques pédagogiques ne sont pas neutres. Toutes les pratiques pédagogiques découlent de principes et de convictions, autrement dit elles visent toutes à influer sur les élèves. Il devient alors indispensable, avant de choisir une pratique, d'en connaître les fondements pour s'assurer qu'elle est pertinente par rapport au but que l'on cherche à atteindre. Retenir des pratiques sans analyser leur portée éducative et leurs incidences sur le déroulement de l'ensemble de la vie quotidienne en classe, c'est courir au-devant de nombreux problèmes et surtout de grandes déceptions. Il faut comprendre le sens et les implications des pratiques qui sont renforcées ou introduites par un processus de changement. Sinon, il y a fort à parier que le changement aura peu d'effet et sera de courte durée.

Toutes les pratiques, même les plus nouvelles ou les plus à la mode, ne sont pas automatiquement compatibles avec l'orientation d'un projet éducatif. Il importe donc que cette orientation serve de filtre en vue de la sélection des pratiques à consolider ou à introduire. Dans cette perspective, le référentiel pédagogique devient un outil important pour assurer la durabilité et la profondeur des transformations entreprises.

Loin de prôner l'uniformisation des pratiques pédagogiques, le référentiel pédagogique en favorise la diversité. Il doit être perçu comme un moyen permettant au personnel enseignant de canaliser toute la richesse et la diversité de l'expertise pédagogique présente dans le milieu.

L'émergence d'un ou de plusieurs référentiels pédagogiques

Un véritable projet éducatif constitue un engagement à la fois personnel et collectif à consolider ou à transformer l'activité éducative et l'activité pédagogique de l'école afin de les rendre progessivement toutes deux conformes aux aspirations formulées dans le projet.

Pour remplir un tel engagement, on doit absolument, à la fois comme éducateur et comme pédagogue, bien comprendre et bien situer ce qu'on fait maintenant pour estimer l'ampleur des transformations à effectuer. Pour certains, l'orientation, les valeurs et la conception de l'apprentissage retenues dans le projet éducatif sont déjà intégrées dans leurs pratiques pédagogiques courantes ou s'en rapprochent. Pour eux, le cheminement sera relativement facile. Pour d'autres, les changements nécessaires seront d'autant plus profonds et difficiles que leurs pratiques actuelles sont éloignées des intentions annoncées dans le projet. Il n'y a donc pas un enseignant ou une enseignante qui part de la même situation pour entreprendre la concrétisation du projet éducatif en classe. C'est une situation de fait qu'il faut reconnaître et respecter sans porter de jugement de valeur.

La reconnaissance de sa situation pédagogique par rapport au projet éducatif comporte trois actions complémentaires: l'articulation d'une compréhension commune du projet éducatif au regard

de la pratique pégagogique, qui se traduit souvent par l'énonciation de principes à respecter; la reconnaissance des fondements des pratiques pédagogiques actuelles pour parvenir à nommer la pédagogie pratiquée de façon dominante; et, finalement, l'analyse des écarts et des adéquations qui existent entre les pratiques actuelles et les pratiques correspondant au projet éducatif.

La reconnaissance de la situation pédagogique d'une école comporte donc un aspect collectif et un aspect individuel. La compréhension commune des répercussions pédagogiques du projet éducatif en classe relève d'un travail d'équipe, alors que l'identification de la pédagogie dominante pratiquée par chaque enseignant ou enseignante et l'analyse qui en découle peuvent se faire individuellement, par équipe ou encore collectivement. Pour mener à bien une telle opération, il est primordial de créer un contexte favorable et d'utiliser des démarches et des outils pertinents, moyens indispensables à l'animation et à l'analyse.

L'animation faite en vue de dégager une compréhension commune des incidences directes du projet éducatif sur les pratiques pédagogiques doit déboucher sur une réponse à la question suivante: Comment assurerons-nous la continuité et la cohérence de toutes les pratiques mises en œuvre dans chacune des classes de l'école? Généralement, la réponse à cette question se traduit par l'élaboration d'un certain nombre de principes pédagogiques complémentaires, qui découlent directement du paradigme, des valeurs et de la conception de l'apprentissage nommés dans le projet éducatif.

L'analyse, quant à elle, doit être faite avec l'intention de tracer un profil global de la pédagogie pratiquée de manière dominante dans l'école et non avec le dessein de connaître les résultats individuels de cette analyse. Chaque enseignant ou enseignante a, au fil des ans, adopté des pratiques pédagogiques qui s'inspirent de certaines valeurs, de certaines convictions éducatives et de certains principes d'apprentissage. Même si chaque enseignant ou enseignante personnalise ses actes professionnels, il n'en demeure pas moins que ces actes peuvent se regrouper sous de grandes familles pédagogiques communément appelées «courants pédagogiques». Pour aider le personnel enseignant à nommer la pédagogie qu'il

pratique actuellement de manière dominante, la typologie des courants pédagogiques constitue un instrument de travail précieux. Cet instrument de travail permet de visualiser et de confronter différents courants pédagogiques. Il est toutefois important d'utiliser une typologie qui permet de réunir des données sur des pratiques observables, c'est-à-dire à partir de ce que le personnel enseignant fait habituellement en classe. Par la suite, il faut décoder les pratiques observées pour les situer dans l'un ou l'autre des éléments de la typologie utilisée. De nombreuses typologies sont à la disposition de l'enseignant ou de l'enseignante. Il est important d'utiliser la même typologie des courants pédagogiques, et ce, dans toute l'école. L'utilisation d'un instrument de travail commun permet d'uniformiser le langage à l'intérieur d'une même organisation et de dégager certaines tendances. Ces tendances peuvent par la suite orienter l'élaboration de scénarios de cheminement adaptés aux besoins du personnel enseignant engagé dans la mise en œuvre du projet éducatif, c'est-à-dire dans une démarche de recherche de cohérence afin de réduire les écarts entre les pratiques en vigueur et les pratiques correspondant aux aspirations inscrites dans le projet éducatif. Les principes pédagogiques complémentaires découlant du projet éducatif de l'école deviennent donc l'élément commun du référentiel pédagogique. Ils servent de lien unificateur et de dénominateur commun pour analyser et assurer la continuité et la cohérence de toutes les pratiques à consolider ou à transformer dans chacune des classes de l'école en vue de la réalisation du projet éducatif.

Les principes pédagogiques retenus par toute l'école représentent une grande toile de fond sur laquelle chaque enseignant devra illustrer les pratiques et les techniques qu'il utilise et met au point petit à petit de manière autonome, professionnelle et personnelle pour actualiser ces principes. Certains milieux choisissent de travailler ensemble sur un même canevas, c'est-à-dire sur un seul référentiel, pour y inscrire graduellement toutes les pratiques et les techniques qui sont mises en œuvre au fil des jours dans chacune des classes de l'école. D'autres milieux choisissent d'entreprendre l'élaboration du référentiel de manière individuelle ou par petites équipes.

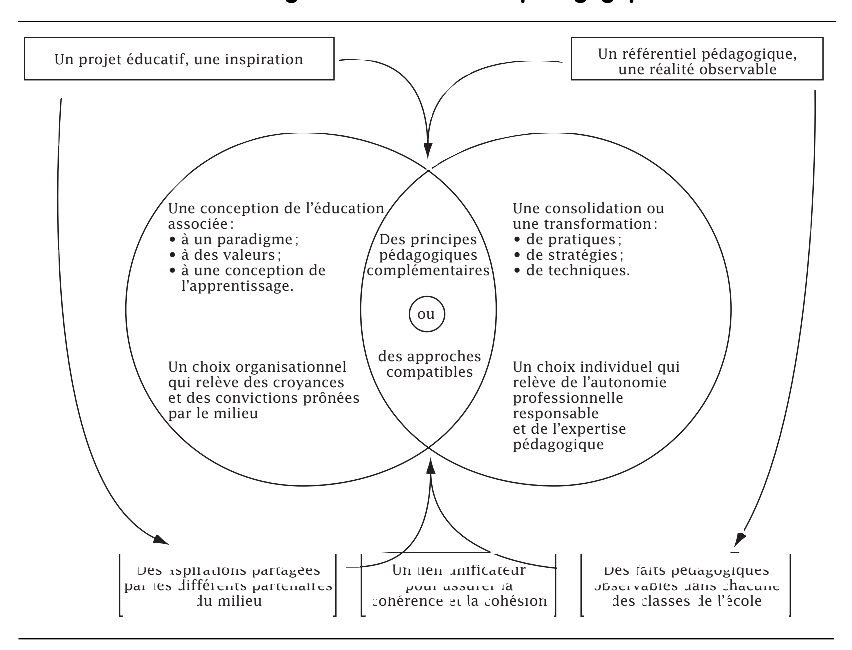
Le travail demeure toujours le même. Chaque enseignant, chaque enseignante ou chaque petite équipe a la responsabilité de consigner progressivement les pratiques et les techniques utilisées dans leur classe respective.

Que le référentiel pédagogique d'une école soit singulier ou pluriel, les principes pédagogiques retenus collectivement restent toujours des objets communs, alors que les pratiques et les techniques se diversifient et se personnalisent selon le degré d'autonomie professionnelle et l'ampleur de l'expertise pédagogique propres à chacun des membres du personnel enseignant.

Encore une fois, nous insistons sur le fait que le référentiel pédagogique n'a pas pour but d'uniformiser les pratiques pédagogiques d'une école, mais de permettre et de faciliter la concrétisation progressive du projet éducatif en classe.

Pour illustrer les propos tenus jusqu'ici, nous proposons le schéma suivant.

**Liens entre le projet éducatif
et l'émergence d'un référentiel pédagogique**



Le contenu possible d'un référentiel pédagogique: du minimum au maximum

Le référentiel pédagogique d'une école est un outil qui demeure inachevé si on estime qu'une implantation n'est jamais vraiment terminée. La concrétisation d'un projet éducatif en classe est un long processus qui doit sans cesse être animé, remis en question et supervisé. Cette concrétisation n'est jamais définitive si elle est inspirée par la recherche d'une amélioration continue.

Dans ce contexte, il faut davantage parler de l'élaboration progressive du référentiel pédagogique comme source de renouvellement continu de la pédagogie. Se donner un référentiel pédagogique, c'est s'assurer que le projet éducatif a des répercussions constantes et réelles sur la pédagogie pratiquée par chacun des membres du personnel enseignant d'une école.

À cet égard, le référentiel pédagogique doit contenir un minimum d'éléments permettant de décoder les effets directs du projet éducatif sur la pratique pédagogique en classe. Pour qu'un projet éducatif s'enracine vraiment dans la pratique pédagogique d'une école, trois éléments sont indispensables: un bref rappel des valeurs et de la conception de l'apprentissage nommées dans le projet éducatif, une liste des principes pédagogiques à respecter en classe; un inventaire des pratiques et des techniques compatibles avec les principes retenus.

D'autres éléments peuvent également être inclus dans le référentiel pédagogique. Dans un référentiel plus élaboré, nous pourrions trouver: une définition plus ou moins élaborée du paradigme qui inspire la pédagogie de l'école; une explicitation des répercussions pédagogiques du projet éducatif en classe afin de faire ressortir les liens entre les pratiques et les valeurs énoncées dans le projet; une présentation des moyens ou mécanismes choisis par l'école pour assurer la continuité et la cohérence entre chacune des classes; une liste descriptive des principes pédagogiques qui animent le personnel enseignant de l'école; un inventaire des pratiques et des techniques qui s'accordent avec les principes et les valeurs orientant la vie pédagogique de l'école; diverses proposi-

tions de cheminement favorisant l'appropriation du référentiel pédagogique par le personnel présent et futur de l'école. Ce qui compte, ce n'est pas l'ampleur du référentiel mais sa densité pédagogique, son degré de concordance avec le projet éducatif et, surtout, ses possibilités d'application en classe.

Un exemple de référentiel pédagogique fondé sur le paradigme de l'individuation

Ici, cet exemple de référentiel pédagogique est formulé comme il le serait dans une école donnée. Donc, le ton du texte indique qu'il est *un document interne de l'école*. Compte tenu du fait que le référentiel est la concrétisation du projet éducatif, il est évident que des éléments de ce dernier sont repris tout en étant largement explicités.

Une pensée qui inspire l'école

Fondamentalement, notre école pense que chaque personne est un être unique et qu'elle a pour rôle de favoriser au maximum le développement des aptitudes et des capacités de chacun et de chacune de ses élèves. Cette conviction, bien que d'intensité variable, est partagée à l'unanimité par l'ensemble des partenaires de l'école. Notre préoccupation commune est donc d'adopter des pratiques pédagogiques fondées sur le paradigme de l'individuation. Pour nous, se centrer sur l'unicité signifie beaucoup plus que simplement tolérer les différences. Progressivement, nous voulons faire en sorte que notre école devienne un lieu de valorisation et de culture des différences, conçu pour aider chacun et chacune de nos élèves à se réaliser et à se singulariser.

Des valeurs qui se traduisent dans des pratiques

L'autonomie et le sens de l'initiative

L'autonomie est indissociable de l'ensemble des capacités et des aptitudes que chaque élève possède. C'est en raison de l'acuité de sa concordance avec notre préoccupation première, qui est de valoriser et de cultiver les différences individuelles, que nous l'avons retenue.

Nos discussions sur la question: «Qu'est-ce qu'un élève autonome?» ont parfois été houleuses. Nos principales controverses se sont situées autour des deux affirmations suivantes: «Un élève autonome est un élève capable de se fixer lui-même des buts, de concevoir et de réaliser des projets à sa mesure afin d'atteindre ses propres buts.» «Un élève autonome est un élève capable de se prendre en charge; on a juste à lui dire quoi faire et il peut se débrouiller tout seul.» Nous avons ensemble convenu que l'autonomie ne doit pas être confondue avec la capacité de faire seul ou seule ce que quelqu'un d'autre nous demande de faire. Répondre rapidement et correctement à la demande d'une autre personne ne relève pas de l'autonomie mais des capacités liées à la tâche à exécuter. Nous avons même ajouté que répondre trop constamment à la demande d'autrui pouvait créer de la dépendance.

Nous nous sommes finalement ralliés à la définition suivante: «L'autonomie est la capacité d'utiliser l'ensemble de ses ressources personnelles pour choisir adéquatement les moyens d'assurer son développement personnel et son apprentissage.»

Le développement de l'autonomie que nous souhaitons ne peut pas se faire à vide. Celui-ci devient possible dans la mesure où il existe un environnement propice, qui permet à l'élève d'utiliser ses ressources internes pour faire ses propres choix. Nous avons donc associé une autre valeur à l'autonomie, celle du sens de l'initiative, que nous avons ainsi résumée: «L'initiative est liée à la capacité d'entreprendre par soi-même, d'oser, de proposer et d'organiser.»

Voilà donc notre premier couple de valeurs, mais…

Comme la capacité de prendre des initiatives n'est pas innée mais se développe, il faut prévoir offrir des choix et ne pas s'en remettre exclusivement aux élèves. De plus, les capacités de prendre des initiatives et de faire des choix ne se dissocient pas de la capacité de les assumer. Nous voilà donc avec un nouveau couple de valeurs: la liberté de choisir et la responsabilisation.

La liberté de choisir et la responsabilisation

Dans notre école, la liberté de choisir se traduit par la possibilité pour l'élève de faire des choix importants au regard de son déve-

loppement personnel et de son apprentissage. Pour l'élève, se responsabiliser consiste à assumer les choix qu'il ou qu'elle a faits et à accepter les conséquences naturelles des initiatives qu'il ou qu'elle a prises.

Des principes pédagogiques qui lient toutes nos pratiques

- Les élèves ont les ressources personnelles nécessaires pour prendre une décision juste en ce qui a trait à leur propre apprentissage.
- Les élèves apprennent et se développent non seulement à leur rythme mais selon des modalités qui leur sont propres.
- Les situations d'apprentissage doivent favoriser l'utilisation de l'ensemble des habiletés et des capacités ou aptitudes de l'élève.
- Les élèves doivent contribuer activement à leur apprentissage.
- Les élèves doivent progressivement devenir responsables de leur apprentissage.

Des critères pour sélectionner nos pratiques

- Nos pratiques doivent permettre aux élèves de prendre des initiatives en proposant ou en concrétisant des idées, en participant à des activités et à des projets.
- Nos pratiques doivent susciter une importante contribution de la part des élèves ; ceux-ci doivent pouvoir faire des choix essentiels dans les activités d'apprentissage qui leur sont proposées, les démarches qu'ils sont appelés à effectuer, les moyens qui sont mis à leur disposition et parmi les compagnons et compagnes avec lesquels ils sont appelés à faire équipe en classe.
- Nos pratiques doivent tenir compte de la diversité des styles d'apprentissage.
- Nos pratiques doivent informer les élèves sur les objectifs que nous poursuivons et les faire participer à l'évaluation de leur propre apprentissage afin de les responsabiliser progressivement.

Des approches compatibles avec la pédagogie que nous voulons mettre en œuvre

Essentiellement, nous nous inspirons d'une pédagogie ouverte et interactive. Ce courant pédagogique est le plus compatible avec nos valeurs et nos grandes orientations. Dans notre école, après analyse de différentes possibilités, nous avons convenu qu'il est possible de concrétiser avec cohérence notre courant pédagogique par l'une ou par quelques-unes des approches suivantes et dont le choix est laissé à l'initiative de chacun des membres du personnel enseignant: l'approche par projets, l'approche coopérative, l'approche de résolution de problèmes complexes, l'approche multidisciplinaire et l'approche par centres d'apprentissage.

Des pratiques et des techniques observables en classe

Nous avons regroupé les pratiques et les techniques en fonction des trois grandes composantes[3] de tout environnement éducatif d'une classe: l'aménagement physique; les activités d'apprentissage; les interventions. Pour chacune de ces composantes, nous avons volontairement limité notre inventaire des pratiques à une vingtaine d'éléments. Nous savons que les pratiques peuvent être plus nombreuses selon qu'elles sont présentées sous forme d'inventaire de toutes les possibilités ou encore plus limitées selon qu'elles sont présentées sous forme de cibles jugées prioritaires. Dans notre école, nous avons convenu de définir les pratiques qui nous semblent les plus cohérentes par rapport à notre projet éducatif. Nous avons fait notre choix individuel en fonction de la maîtrise que nous avons de ces pratiques. Évidemment, chacun des membres du personnel enseignant choisit les pratiques correspondant à son propre cheminement.

Des pratiques liées à l'aménagement physique: le temps, l'espace et le groupe

- Décider avec les élèves des règles de gestion de la classe.
- Discuter avec les élèves des problèmes de la vie courante.
- Planifier l'emploi général du temps en déterminant le pourcentage de temps alloué à l'enseignement et au travail col-

lectif, aux activités ou aux tâches choisies par les élèves et réalisées en petites équipes de travail ou individuellement.

- Utiliser une technique ou des techniques permettant à l'élève de contribuer à la planification du temps: l'horaire, l'agenda, la feuille de route, le journal de bord, le carnet d'activités, le calendrier de travail, la feuille de planification, le tableau de programmation, le tableau des activités, la liste des tâches à réaliser ou le contrat de travail.
- Fixer avec les élèves des règles de gestion relatives au respect d'un temps minimal ou maximal à allouer à certaines activités.
- Établir avec les élèves des critères d'évaluation de l'emploi du temps et de l'habileté à planifier et à organiser ses activités.
- Faire avec les élèves l'évaluation des règles qui régissent leur vie dans la classe.
- Aménager la salle de classe afin de faciliter les échanges de vues en grand groupe, la coopération dans le travail d'équipe et la concentration dans le travail individuel.
- Demander, dans les limites d'une activité ou au cours d'une discussion, des idées aux élèves pour aménager la salle de classe de manière fonctionnelle.
- Exploiter les murs afin de créer un milieu d'apprentissage stimulant et afin de permettre aux élèves d'utiliser de manière autonome les documents de référence nécessaires à leur apprentissage.
- Afficher ou mettre à la portée des élèves les outils de gestion, des démarches de travail, des listes d'objectifs communs, des renseignements essentiels, des questions provocatrices, les règles de fonctionnement de la classe, des articles, des commentaires des élèves, etc.
- Nommer clairement les zones de travail afin de mettre en évidence leur fonction respective, en demandant aux élèves de leur trouver des noms appropriés.

- Disposer dans les zones de travail tout le matériel nécessaire à la réalisation des activités qui s'y déroulent. Certains aménagements sont possibles: l'aménagement en zones de travail ou en coins, le fonctionnement par activités, par ateliers ou par centres d'apprentissage…
- Déterminer avec les élèves des espaces de rangement pour les travaux d'apprentissage en cours.
- Évaluer régulièrement le fonctionnement et l'efficacité de chacune des zones de travail.
- Former surtout des équipes de travail hétérogènes afin de favoriser un meilleur apprentissage et de faciliter l'intégration de certains élèves qui ont tendance à s'isoler.

Différentes techniques de formation d'équipes[4]

- Le sous-groupe formé en vue d'une tâche précise, le regroupement par choix d'activités, le regroupement par la pige au hasard, le test sociométrique ou les équipes naturelles de travail.
- Le groupe non officiel composé des voisins immédiats.
- Le groupe de base formé par l'enseignant selon des critères soigneusement définis par ce dernier.
- Le groupe combiné, c'est-à-dire la rencontre de deux équipes pour discuter et pour présenter des travaux.
- Le groupe reconstitué, c'est-à-dire le passage du groupe de départ à un autre groupe suivi d'un retour au premier.
- Le groupe représentatif formé d'un membre de chacune des équipes.
- L'équipe permanente de travail formée pour une durée limitée à partir des résultats d'un test sociométrique. Selon l'âge des élèves, cette durée peut varier d'une quinzaine de jours à quatre mois, ou même plus. Cette équipe permanente a pour but de permettre un réel apprentissage de la vie en groupe, avec tous les conflits et les avantages qu'elle comporte.

– L'équipe temporaire de travail formée pour l'exécution d'une tâche clairement définie. L'équipe disparaît lorsque la tâche est accomplie.
– L'équipe de travail naturelle formée à partir d'un intérêt manifesté spontanément et qui se défait dès que l'intérêt est satisfait, formule utilisée occasionnellement en classe.

- Utiliser les équipes pour favoriser l'entraide entre camarades de classe et augmenter la contribution des élèves à leur apprentissage.
- Constituer des équipes de trois à cinq membres au maximum afin de faciliter la contribution de chacun des membres à l'activité d'apprentissage proposée.
- Fixer avec les élèves des règles relatives au fonctionnement du travail d'équipe et à la participation au travail d'équipe afin de diminuer les interventions liées à des contraintes d'organisation et d'accentuer le soutien direct accordé aux activités d'apprentissage qui se déroulent en équipe.
- Utiliser pour la gestion de l'aménagement des moyens et des techniques qui favorisent une double contribution: celle de l'enseignant ou de l'enseignante et celle des élèves.

Des pratiques liées aux activités d'apprentissage

- Proposer des activités centrées sur les valeurs préconisées par l'école pour permettre aux élèves d'en faire l'apprentissage.
- Proposer des activités ou de courtes tâches afin d'aider les élèves à apprendre à travailler en équipe.
- Proposer des activités à exécuter collectivement, en petites équipes de travail et individuellement.
- Sélectionner ou concevoir des activités convenant aux différents modes de travail: collectif, en équipe, individuel.
- Proposer des activités des plus simples aux plus complexes pour rejoindre tous les élèves de la classe.
- Proposer des activités qui intègrent un grand nombre de disciplines.

- Proposer des activités à solutions multiples.
- Proposer des activités axées sur la démarche de résolution de problèmes, et cela, dans différents domaines de formation.
- Proposer des activités qui font appel à l'utilisation de processus mentaux supérieurs.
- Proposer des activités qui nécessitent l'utilisation simultanée de différentes habiletés, comme celles de produire des idées, de créer, de décider, de communiquer, de planifier, de prévoir, de résoudre des problèmes…
- Préciser avec les élèves les buts et les objectifs inclus dans les activités proposées.
- Déterminer avec les élèves les modalités d'évaluation des activités choisies.
- Indiquer clairement le mode de travail prévu pour l'exécution des activités : individuel, en équipe, en sous-groupe, collectif.
- Indiquer clairement si les activités sont obligatoires ou au choix.
- Compiler l'ensemble des activités choisies par chacun des élèves.
- Inclure dans les activités différentes suggestions de moyens d'expression à utiliser dans l'exécution de ces activités.
- Faire avec les élèves l'inventaire des ressources disponibles pour réaliser leurs activités.
- Inclure dans les activités différentes démarches de travail convenant à leur réalisation.
- Intégrer dans les activités diverses pistes de travail afin d'aider les élèves à étoffer leur réalisation.
- Utiliser des référentiels pertinents afin d'analyser la teneur et la diversité des activités qui se déroulent en salle de classe.

Des pratiques liées aux interventions pédagogiques

La nature même de nos valeurs et de nos principes pédagogiques nous amène à assumer certains rôles en classe.

Être animateur

- Susciter la motivation constante en sachant que la contribution des élèves au processus d'apprentissage n'est pas toujours régulière.
- Valoriser les efforts et les différences de chacun des élèves durant ses apprentissages.
- Provoquer les réactions personnelles des élèves aux situations d'apprentissage.
- Être attentif aux idées formulées par les élèves et contribuer à les développer et à les enrichir.

Être superviseur

- Avec l'élève, porter un regard critique sur les activités et les projets qu'il choisit.
- Intervenir au fur et à mesure de la progression des élèves dans un travail individuel ou d'équipe pour maintenir une relation d'aide nécessaire à leur apprentissage.
- Rassembler des faits et colliger des données lorsque se déroulent les activités afin d'alimenter l'évaluation des apprentissages.
- Faire régulièrement avec les élèves une synthèse des apprentissages afin de les aider à établir les liens qui peuvent exister entre ces derniers, à les généraliser et à en effectuer le transfert.

Être expert-conseil en pédagogie

- Communiquer de l'information et des connaissances qui facilitent le traitement des situations d'apprentissage ou des problèmes à résoudre.
- Initier et entraîner les élèves à utiliser consciemment des stratégies appropriées afin de les aider à résoudre certains problèmes que comportent les activités d'apprentissage.
- Initier et entraîner les élèves à utiliser consciemment des techniques dans des situations signifiantes.

- Donner un enseignement qui puisse être intégré dans les activités afin de répondre aux besoins des élèves au cours de leur apprentissage.
- Être attentif aux problèmes particuliers des élèves en difficulté d'apprentissage et élaborer des interventions correspondant à leurs capacités.
- Inviter les élèves à choisir certaines activités qu'ils jugent particulièrement importantes pour assurer la continuité de leur apprentissage.
- Utiliser des stratégies qui favorisent le développement de l'autonomie et du sens de l'initiative.

Être évaluateur

- Évaluer autant les démarches d'apprentissage faites par les élèves que les résultats de leurs activités.
- Observer tous les élèves et analyser les faits et les données colligées au moment de la supervision.
- Communiquer régulièrement aux élèves des rétroactions sur les divers apprentissages effectués.
- Établir le bilan des apprentissages effectués par les élèves et communiquer cette information aux élèves et à leurs parents.
- Proposer à l'élève des moyens d'améliorer la qualité de son engagement personnel en classe et présenter des propositions aux parents de l'élève afin qu'ils le soutiennent dans ses apprentissages.

Notre coffre à outils

Avec l'aide de personnes-ressources, nous avons élaboré notre coffre à outils pédagogiques, coffre qui est à la disposition de tous les membres du personnel enseignant. Il est mis à jour régulièrement par chacun des membres de notre équipe. Nous avons été étonnés du grand nombre d'outils qui existent et dont nous pouvons disposer. Pour le moment, notre coffre contient les outils suivants:

- Des grilles de processus mentaux afin de cerner le degré de complexité des activités et de s'assurer qu'on sollicite les différents niveaux de la pensée.
- Des modèles d'analyse de l'intervention pour évaluer nos propres actions.
- Des programmes d'études pour acquérir une vision globale des objectifs d'enseignement et d'apprentissage.
- Des démarches d'apprentissage présentées dans un grand nombre de programmes d'études.
- Des stratégies d'enseignement conformes à nos principes.
- Des stratégies et techniques qui favorisent le développement de la créativité, de l'autonomie, de l'initiative et d'autres habiletés.
- Des grilles d'observation ou d'évaluation utilisables dans le travail individuel, le travail en équipe et le travail de grand groupe.
- Des critères qui servent au développement et à l'évaluation d'habiletés multiples.
- Des ouvrages traitant des phénomènes de groupe.
- Différentes démarches de travail: l'observation et l'exploration, l'analyse, l'estimation et l'évaluation, la recherche et le traitement de l'information, l'entraînement et l'application de règles ou de techniques, la créativité, la démarche sensorielle, l'expérimentation, l'expression et la communication…
- Des listes de moyens d'expression ou de réalisation liés aux communications verbale, corporelle, picturale, visuelle, mathématique, informatique, artistique, scientifique…
- Différentes formules d'évaluation formative et sommative pour juger des apprentissages liés aux habiletés acquises, aux techniques utilisées, à l'information intégrée, aux connaissances acquises en cours d'activités.
- Différentes banques d'activités ouvertes d'apprentissage.
- Différentes banques d'activités qui favorisent l'apprentissage du travail en équipe ou du travail coopératif.

- Différentes banques d'activités qui favorisent l'exploitation de la littérature jeunesse.
- Différents scénarios de projets multidisciplinaires ou interdisciplinaires.
- Des manuels scolaires qui respectent les principes retenus.
- Des logiciels, des CD-Rom et des didacticiels.

L'avenir du référentiel pédagogique

Au cours des dernières décennies, de nombreux établissements scolaires se sont donné des projets éducatifs qui sont souvent demeurés accessoires par rapport à l'activité pédagogique de l'école. La concrétisation de ces projets est surtout passée par la mise en œuvre de pratiques occasionnelles et parfois même annuelles, à l'extérieur de la salle de classe. Par conséquent, je ne m'étonne pas du tout, malgré l'énergie considérable investie dans différents milieux scolaires, que les effets de ces projets éducatifs soient si éloignés des attentes initiales. Ces projets n'ont pas franchi le seuil des classes.

Un autre phénomène s'est produit dans le monde scolaire. Une vague de formation à la pratique de la supervision pédagogique a éclaboussé bon nombre de commissions scolaires, et pourtant, encore une fois, les changements observables demeurent minimes, pour ne pas dire qu'ils sont inexistants. Peut-être en sommes-nous à une nouvelle phase qui nous permettra d'allier les trois concepts : celui de projet éducatif, celui de référentiel pédagogique et celui de supervision. J'estime qu'il y a là de quoi nourrir l'espoir de voir enfin émerger des changements pédagogiques importants et, surtout en continuité.

Consentir à concrétiser le projet éducatif en classe représente un engagement à consolider ou à renouveler la pédagogie à l'école. Plusieurs directions d'école et plusieurs enseignants et enseignantes, je crois, subissent davantage qu'ils n'alimentent le phénomène d'apathie, qu'on doit se garder de généraliser. La volonté d'agir n'est pas unanime, mais elle existe. Il s'agit de la canaliser.

Le référentiel pédagogique aura de l'avenir si les directions d'école autonomes et responsables décident avec la collaboration

du personnel enseignant, que les discours ne suffisent plus et qu'il est temps de passer aux actes. Le référentiel ne doit toutefois pas être décrété et certaines conditions sont indispensables à son élaboration et à sa mise en œuvre. L'animation et la supervision pédagogique sont un tandem nécessaire si l'on veut mener à bien cette opération. Il ne faut pas croire que la mode est passée ; une idée ne s'use pas, elle évolue avec nous.

La création d'un contexte favorable, fondé sur le respect et la culture des différences individuelles du personnel, devrait permettre à chacun de se singulariser et de personnaliser ses pratiques pédagogiques. C'est par la valorisation et la diversification de pratiques pédagogiques conscientes et articulées que le référentiel pédagogique pourra vraiment contribuer à la réalisation du projet éducatif en classe. S'assurer que nos habitudes relèvent encore de nos convictions, c'est ranimer les passions qui nous font vivre. Le référentiel pédagogique aura de l'avenir dans la mesure où nous apprendrons ou réapprendrons à vivre selon nos convictions en arrêtant de dire : « Oui mais… »

MICHELYNE LORTIE-PAQUETTE *est consultante en éducation. Elle a publié de nombreux ouvrages pédagogiques ainsi que des contes pour enfants.*

Notes et références

1. Pour une définition de la notion de paradigme, voir Claude Paquette, *«Portrait d'une école qui a de l'avenir»*, dans revue *Vie pédagogique*, n° 100, septembre 1996, p. 6-20.
2. Les définitions sont adaptées d'un document produit par Claude Paquette pour la Direction régionale de la Montérégie: *Jalons pour un référentiel pédagogique*, novembre 1995.
3. Ces trois composantes sont en interaction dans une salle de classe. C'est pour cette raison que certaines sont récurrentes ou qu'elles sont complétées par une autre composante.
4. Pour des détails sur les modalités d'organisation des équipes de travail, voir les trois textes suivants:
   - COHEN, Elizabeth. *Le travail de groupe*. Montréal, Éditions de la Chenelière, 1994.
   - CLARKE, WIDEMAN et EADIE. *Apprenons ensemble. L'apprentissage coopératif en groupes restreints*. Montréal, Éditions de la Chenelière, 1992.
   - PAQUETTE, Claude. *Une pédagogie ouverte et interactive*, tome 1, Montréal, Éditions Québec/Amérique, 1992.

INDEX THÉMATIQUE